Manual operativo para el Diseño de

Situaciones Didácticas

por competencias

Educación Básica, Media Superior y Superior

El paso a paso para la planeación por competencias
Formas fáciles y creativas para el trabajo en el aula
Elementos que debe contener un formato de planeación
Ejercicios y ejemplos prácticos

Patricia Frola & Jesús Velásquez

CIECI
Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional, S. C.

Manual operativo para el
DISEÑO DE SITUACIONES DIDÁCTICAS
por competencias

Diseñar situaciones de aprendizaje es una de las tareas más relevantes de un profesor, ya que representa la concreción de una serie de procesos y construcciones previos que encuentran su vía de salida en el aspecto procedimental de la docencia. Tal relevancia reviste este momento, que puede inclusive marcar la diferencia que distingue el oficio, de la profesión docente. Quien practica un oficio repite recetas, aplica instrucciones, sigue indicaciones al pie de la letra, en cambio quien ejerce una profesión tiene un notable grado de construcción personal, iniciativa propia y creatividad.

En el enfoque por competencias, debe asegurarse el vínculo metodológico entre el programa, el diseño didáctico y la evaluación, una estricta congruencia entre estos tres componentes, garantiza un actuar docente sistemático y autorregulado.

Como premisa básica surge la apropiación y dominio de los elementos del plan de estudios vigente, de su perfil de egreso, del programa de asignatura, sus propósitos y competencias disciplinares aunados el conocimiento temático y de contenidos del docente por un lado; un segundo componente es el dominio de estrategias didácticas variadas, ese arsenal deseable en cada profesor y profesora, que responda a las mil y una modalidades y situaciones de necesidad educativa que se pueden presentar en el cotidiano quehacer; y el tercer componente: la apropiación y el dominio de procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos para evaluar el aprendizaje, pensados desde el momento de la planeación y no al final de la situación, cuando ya se ejecutaron las actividades, como es común en la cotidianeidad de nuestras escuelas.

MANUAL PRÁCTICO PARA EL

DISEÑO DE SITUACIONES DIDÁCTICAS

POR COMPETENCIAS

Patricia Frola **Jesús Velásquez**

Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C. Escocia 29-103 Col. Parque San Andrés. Coyoacán D.F. Tels. (55) 5549 2997 y 5689 4038 www.ciecicapacitacion.com
Correo electrónico: ciecicapacitacion@hotmail.com Patricia Frola Jesús Velásquez

Diseño de portada: Rosa Isela Trejo

Revisión editorial: Jesús Velásquez, Patricia Frola

© Centro de Investigación Educativa y
Capacitación Institucional S.C.
2011 México D.F.

Escocia 29-103 Parque San Andrés
Coyoacán D.F. 04040

Tels. (55)5549 2997
5689 4038

ISBN (en trámite)

Primera Edición Noviembre de 2011.

Derechos exclusivos reservados para todos los países.
Prohibida su reproducción total o parcial, para uso privado
o colectivo, en cualquier medio impreso o electrónico, de acuerdo a
las leyes.

IMPRESO EN MEXICO

INDICE

Bloque I
Aspectos generales de la planeación de situaciones didácticas por competencias……9
1.1. Planeación vs simulación……10
1.2. El decálogo de la planeación de situaciones didácticas por competencias……15
1.3. El formato de planeación……16

Bloque II
El paso a paso para el diseño de situaciones didácticas por competencias……21
2.1. El proceso metodológico del diseño de situaciones didácticas por competencias……22
2.1.1. Elementos que comprende el INICIO de una secuencia didáctica…..29
2.1.2. Lo que comprende el DESARROLLO de una secuencia didáctica……30
2.1.3. Elementos que comprende el CIERRE de una secuencia didáctica….31

Bloque III
La jerarquía de las competencias……43
3.1. Competencias para la vida, rasgos del perfil de egreso y competencias disciplinares……44
3.2. Las competencias son jerárquicas……44
3.3. Relación contenidos-diseño-competencias……52

Bloque IV
Diversos insumos para el diseño de situaciones didácticas por competencias……55
4.1. Los niveles operativos de las situaciones didácticas……56
4.2. La construcción social del conocimiento……62
4.3. Algunas técnicas para formar equipos de manera aleatoria……65

ANEXOS
BIBLIOGRAFIA

PRESENTACIÓN

Diseñar situaciones de aprendizaje es una de las tareas más relevantes de un profesor, ya que representa la concreción de una serie de procesos y construcciones previos que encuentran su vía de salida en el aspecto procedimental de la docencia. Tal relevancia reviste este momento, que puede inclusive marcar la diferencia que distingue el oficio, de la profesión docente. Quien practica un oficio repite recetas, aplica instrucciones, sigue indicaciones al pie de la letra, en cambio quien ejerce una profesión tiene un notable grado de construcción personal, iniciativa propia y creatividad. Diseñar situaciones de aprendizaje es una labor que implica por parte del docente tener un amplio dominio de aspectos tales como:

a) las competencias para la vida o genéricas, que van más allá del aquí y el ahora, puesto que van dirigidas a la formación del ser humano integral.
b) Los rasgos del perfil de egreso que se definen en el plan de estudios de cada nivel o modalidad educativa.
c) Las competencias que se deben desarrollar desde cada asignatura o campo formativo (disciplinares).
d) Formas de evaluación tanto cualitativas como cuantitativas.
e) Las características del educando a quien va dirigida la planeación para considerar sus intereses, grado de desarrollo físico e intelectual.

f) Tipología de los contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) a fin de realizar el abordaje metodológico adecuado y pertinente para cada caso.

g) Nociones básicas de diseño curricular para hacer las vinculaciones necesarias entre las mismas asignaturas de un mismo periodo o de manera vertical entre cada grado.

h) Sustento teórico del plan y programas de estudio con la finalidad de hacer planes de acción acordes al enfoque pedagógico que se propone.

i) Contenidos de aprendizaje y su relación y

j) Amplio dominio de la transversalidad curricular para abordar en todo momento los temas nodales que aquejan a la sociedad en la época en que se desarrolla el proceso que se está desarrollando.

En el enfoque por competencias, debe asegurarse el vínculo metodológico entre el programa, el diseño didáctico y la evaluación, una estricta congruencia entre estos tres componentes, garantiza un actuar docente sistemático y autorregulado.

Como premisa básica surge la apropiación y dominio de los elementos del plan de estudios vigente, de su perfil de egreso, del programa de asignatura, sus propósitos y competencias disciplinares aunados el conocimiento temático y de contenidos del docente por un lado; un segundo componente es el dominio de estrategias didácticas variadas, ese arsenal deseable en cada profesor y profesora, que responda a las mil y una modalidades y situaciones de necesidad educativa que se pueden

presentar en el cotidiano quehacer; y el tercer componente: la apropiación y el dominio de procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos para evaluar el aprendizaje, pensados desde el momento de la planeación y no al final de la situación, cuando ya se ejecutaron las actividades, como es común en la cotidianeidad de nuestras escuelas.

Como se puede apreciar, no es una tarea sencilla, por tal motivo, los autores del presente manual, hemos querido aportar nuestra experiencia en este ámbito, misma que hemos adquirido a lo largo de varios años de estar ejerciendo la docencia, otros tantos en labores de acompañamiento cercano a maestros frente a grupo y recientemente desde el ámbito de la investigación y la capacitación.

Bloque I

Aspectos generales de la planeación de situaciones didácticas por competencias

PLANEACIÓN VS SIMULACIÓN

Entremos de lleno en materia. La planeación ha sido un proceso polémico durante toda la historia de la educación, durante años ha sido considerada como una de las tareas obligatorias de todo docente y un parámetro por parte de los directivos para evaluar la responsabilidad de un maestro. Ante ello, se ha caído en prácticas de simulación de las cuales poco se habla pero es muy frecuente que suceda: el maestro hace su *diseño* para cubrir un requisito administrativo y ya en el semi anonimato que le dan las cuatro paredes del aula, se lleva a cabo una práctica que en nada se parece a lo que está plasmado en el papel entregado.

Y es que entre tantas responsabilidades que debe cubrir el docente frente a grupo, este proceso, a pesar de ser considerado como necesario, se omite o se simula hacerlo porque las necesidades de la práctica docente real frente al grupo son otras muy distintas. Para salvar este trámite sin menoscabar su importancia, hemos venido sugiriendo a los actores de las instituciones educativas que asesoramos, que se hable de esta realidad en las reuniones de trabajo colegiado y se busquen alternativas conciliatorias a fin de no cargar, en lo posible, con lo administrativo al docente frente a grupo y sí de optimizar el tiempo real dedicado a las actividades de enseñanza-aprendizaje, que dicho sea de paso, en nuestro país se tiene uno de los más bajos porcentajes, según fuentes dela OCDE.

¿Qué hacer? La opción que consideramos más viable es distinguir que la planeación es de diferentes tipos de acuerdo a su finalidad, y al docente

frente a grupo le corresponde hacer diseños de situaciones de aprendizaje para operar en el aula, lo cual es distinto de hacer dosificaciones o calendarización de contenidos programáticos.

Para cuestiones prácticas vamos a definir lo que es la planeación en general y luego centrarnos en los dos tipos de planeaciones que tienen lugar en una institución educativa, vamos a llamarlas planeación de la enseñanza a una y diseño de situaciones didácticas a la otra.

¿Qué es la planeación? es la facultad inherente a las personas que les permite desplazarse de una situación **actual** a una situación **deseada**; el planear es un proceso en el que el sujeto debe considerar factores, elementos, recursos, riesgos, en fin una serie de variables para tratar de controlarlas y llegar a la mencionada situación deseada.

¿Qué es la planeación de la enseñanza? Es un proceso sistemático, cuyo campo de ejercicio está delimitado y es muy específico, suele ser la interacción entre planes de estudio, perfiles docentes, proyecto escolar, infraestructura tecnológica de un plantel educativo, recursos documentales, bibliográficos y fuentes de información entre otros; siempre con la mira en un perfil de egreso establecido. Ejemplo de ello es el proyecto escolar, el plan anual de trabajo, los planes de academia y el plan de trabajo del Consejo Técnico Consultivo de un determinado plantel educativo. En esta definición entraría también la dosificación de contenidos programáticos o calendarización de actividades que hace cada docente para dar a conocer a sus autoridades inmediatas, que puede ser el director

de la escuela, el coordinador académico u otra figura, lo que tiene programado abordar en un periodo de tiempo determinado (una semana, un mes o un bimestre).

Esta modalidad de planeación es importante porque cumple varias funciones, entre las más importantes está la de prever los recursos materiales y de apoyo que el docente requiere para cumplir cabalmente lo que se propone. Desde esa perspectiva no debe ser tan detallada ni extenuante, basta con tener un panorama general de lo que se va a realizar para que se tomen las decisiones institucionales orientadas al apoyo para que lo programado se pueda cumplir.

¿Qué es el diseño de situaciones didácticas? es aquél proceso que pretende llevar la situación educativa de un grupo escolar, de un punto base, a un punto deseado considerando todas y cada una de las condiciones en pro y en contra para tal fin. Es una tarea propia del docente y se alimenta de los repertorios metodológicos, pedagógicos y creativos que éste tiene en su haber, de sus competencias como educador, con el único requerimiento de que se apegue y se justifique en un plan de estudios vigente.

La planeación didáctica enfatiza el margen de libertad para el maestro; su ejercicio estimula la iniciativa, el poder de sustentar y defender sus diseños didácticos, sus gustos y preferencias que le dan ese matiz personal a su producción educativa.

Bajo el modelo de aprendizaje por competencias, se agregan a la noción de planeación otros elementos y características por ejemplo:

La planeación se orienta hacia el **diseño** de situaciones didácticas, en su acepción *diseño* toma una connotación de creación, de producción creativa, individual y casi artística, ¿Por qué no? La docencia es más que un arte.

La planeación desde un enfoque por competencias cambia de paradigma, pasa de ser un procedimiento mecánico, repetitivo, plano, en dos dimensiones a un diseño casi único donde intervienen los recursos creativos y académicos del profesor, en el trabajo por competencias la planeación ya no puede ser, " realizar los ejercicios de la página 33 y 34 del libro de español" eso resulta ser tan sólo el insumo para desarrollar ejecuciones y desempeños en vivo, la revisión del libro, es apenas la materia prima para que ellos, los jóvenes desarrollen un mapa conceptual, una exposición, un ensayo, una dramatización y ese diseño, colegas, no viene en el libro, lo bosquejan desde sus capacidades creativas, desde sus competencias didácticas personales.

Visto de esta manera el perfil de egreso se convierte en la materia prima de la planeación, lo que el maestro diseñe para que sus alumnos "se luzcan" debe estar en congruencia con una parte de ese perfil de egreso, ¿el tema?, ¿la asignatura? ¿el contenido?, pasa a ser un insumo, un consumible generador de la parte conceptual de la competencia, el simple

pretexto, sólo el vehículo para desarrollar la competencia que exige el programa y por ende el perfil de egreso.

Este cambio de paradigma donde el contenido, el tema, el "apunte", la clase expositiva del profesor ya NO ocupa la parte relevante de la planeación, seguramente causará resistencias y rechazo natural en colegas que durante años han dado al tema, a los conceptos de la asignatura una relevancia casi mística.

Para fines de alcanzar el perfil de egreso y demostrar ser competente, resulta más importante que el joven exprese con claridad, fluidez, soltura, sin pánico escénico y capte la atención de sus compañeros, defienda, argumente lo dicho, que el contenido específico, casi textual apegado al autor, de su discurso, o por lo menos que ambos aspectos tengan relevancia equitativa a la hora de evaluar.
En estos nuevos enfoques, la asignatura, el tema y los conceptos son sólo una parte, y no de las más importantes por cierto, del desarrollo y ejecución de competencias.

El maestro planea, diseña situaciones en vivo, prepara escenarios para que el joven alumno demuestre sus dominios, sus competencias. El docente pasa de ser el planeador de escritorio, a ser el que acondiciona el templete, el que prepara el escenario para que alumno o el equipo desempeñen. (FROLA: 2011)

EL DECÁLOGO DE LA PLANEACIÓN DE SITUACIONES DIDÁCTICAS POR COMPETENCIAS

1. Está diseñada para abonar y promover a un perfil de egreso previamente definido, para evidenciar una o varias competencias apegadas a un plan de estudios y/o programa.
2. Genera necesidades en el estudiante y en el grupo.
3. Debe pensarse como actividad *en vivo* y en una sola exhibición.
4. Planteada preferentemente en equipo o en pares.
5. Resuelve la necesidad o situación problemática planteada.
6. Especifica los niveles de exigencia (Indicadores).
7. Los indicadores se orientan al proceso y al producto.
8. Especifica formas cualitativas de evaluación.
9. Especifica una herramienta de calificación.
10. Se define un criterio de logro, para declarar la competencia lograda o en proceso.

EL FORMATO DE PLANEACIÓN

La primera aclaración pertinente que vamos a realizar aquí es que no hay un formato de planeación universal que satisfaga todas las necesidades, la forma que se le dé es una decisión institucional de acuerdo a los lineamientos internos, sin embargo, hay componentes mínimos que deben considerarse dentro de cualquier formato para considerar que los diseños son acordes al enfoque por competencias, estos elementos son:

1. **Datos generales de la Institución:** Como todo formato institucional, nombre, claves, escudos, logos, datos del profesor, asignatura, grado, grupo, semestre etcétera.
2. **Competencias para la vida que se favorecen (genéricas)** Los programas de educación básica y media superior las hacen explícitas.
3. **Competencia del Perfil de Egreso que se trabajará**: Con el propósito de asegurar que se está abonando a este perfil.
4. **Competencia disciplinar a evidenciar:** A fin de asegurar la vinculación metodológica de la currícula con la situación didáctica, su pertinencia y relevancia y respaldo pedagógico de la actividad planeada.
5. **Segmento curricular (Unidad, bloque, tema, subtema, aprendizaje esperado):** Indica la parte del programa que se va a desarrollar en esa planeación.

6. **Actividad (Nombre atractivo):** Este rubro pretende dar un nombre a la situación didáctica que invite , que "enganche" y genere interés en el grupo escolar.
    a. **Propósito de la actividad:** (relacionado con la competencia y el contenido curricular) El propósito de la situación didáctica o actividad es la parte clave, la médula de la planeación: ¿para qué estoy proponiendo esto? ¿qué pretendo lograr con los estudiantes? La respuesta debe dar razón de dos elementos básicos: para evidenciar las competencias del perfil de egreso que se prometieron arriba y cumplir con el manejo temático que corresponde al bloque o segmento curricular.
    b. **Procedimiento:** Los pasos a seguir, concretos y sencillos en términos de
        - Inicio / Desarrollo / Cierre
7. **Forma de evaluación** (ensayo, mapa conceptual, debate, dramatización, caso, solución de problemas, exposición oral, friso, cartel, portafolio, diario)
8. **Indicadores:** Criterios de exigencia que describen en qué términos se pretende que el estudiante y su equipo van a evidenciar la(s) competencia(s) seleccionadas
    a. **De producto**: criterios de exigencia dirigidos a la producción final, a la exhibición única y a la defensa de lo alcanzado, los conceptos, los resultados y las conclusiones del equipo en una presentación o ejecución en vivo

b. **De proceso:** criterios esperados durante el proceso que, como equipo que interactúa y moviliza procedimientos de búsqueda de información, de comunicación , y actitudes para la convivencia y colaboración deben ser evaluados como parte sustancial de las competencias, además de los conceptuales que refleja el producto.

9. **Herramienta de calificación:** Diferente de las formas de evaluación son la herramientas, se diseñan para calificar a aquéllas, si se elige un debate o un proyecto como forma cualitativa de evaluación se debe diseñar su correspondiente herramienta, estás sólo pueden ser:
    a. lista de verificación
    b. escala estimativa
    c. rúbrica

    Y su diseño está definido por los indicadores conceptuales, procedimentales y actitudinales de las competencias a evidenciar que se han prometido
10. **Nivel de logro:** Entendido como el criterio para declarar la competencia lograda (CL) o en proceso (EP) se redacta en términos de los indicadores cubiertos, y en niveles de calidad específicos mínimos para declarar competencia lograda.
11. **Observaciones y comentarios:** Un breve espacio dedicado a notas y datos relevantes y significativos sobre el desempeño del equipo y /o los alumnos en individual.

DATOS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN:		
Competencias genéricas	Competencias específicas	Competencias disciplinares
Descripción del segmento curricular a desarrollar (Bloque, unidad, tema…)		
Nombre de la actividad a desarrollar: (Un nombre llamativo, que “enganche”)		
Propósito de la actividad:		
Procedimiento		
Inicio	Desarrollo	Cierre
Forma de evaluación: (Debate, mapa mental, ABP, cartel…)		
INDICADORES		
De proceso	De producto	
Herramienta de calificación: (Lista de verificación, escala estimativa o rúbrica)		
Observaciones		

ACTIVIDADES

En los siguiente recuadros elige un segmento curricular de alguna asignatura del nivel en que trabajas y establece las relaciones correspondientes con las competencias disciplinares, los rasgos del perfil de egreso (Competencias específicas) y las competencias para la vida (genéricas)

Segmento curricular (Puede ser un tema, subtema o aprendizaje esperado

Rasgo (s) del perfil de egreso que favorece: (Competencias específicas)

Competencia (s) para la vida que promueve (Competencias genéricas)

Bloque II

El paso a paso para el diseño de situaciones didácticas por competencias

EL PROCESO METODOLÓGICO DEL DISEÑO DE SITUACIONES DIDÁCTICAS POR COMPETENCIAS

La siguiente propuesta metodológica ha sido ampliamente vivenciada y puesta en práctica por docentes frente a grupo de prácticamente todos los niveles educativos, desde preescolar hasta licenciatura y en todos los casos se le ha encontrado mucha operatividad pues los resultados han sido contundentes. El proceso es el siguiente:

1. **Elegir el segmento curricular que se va a trabajar**.- Los programas educativos de cualquier nivel o modalidad señalan los contenidos que un estudiante de determinado nivel o modalidad debe dominar, tradicionalmente los docentes han desarrollado temas desde un área de especialización, en este caso debe quedar claro desde el principio que los contenidos programáticos son simplemente el *pretexto* para desarrollar competencias.

La afirmación anterior no significa restarle importancia al dominio de contenidos por parte del alumno, reconocemos que es indispensable que los estudiantes se apropien de ellos, en lo que tratamos de poner énfasis es en que ADEMÁS de tener dominio de la información, desarrollen a partir de ella otro tipo de habilidades, pongan en juego actitudes, se organicen para resolver situaciones etc. lo cual representa un avance enorme frente sólo al dominio conceptual.

2. Definir el abordaje metodológico del contenido programático a desarrollar.- Desde este primer momento ya se debe pensar a través de qué estrategia, técnica o forma de trabajo se va a desarrollar el contenido; nadie mejor que el docente de grupo para determinar qué debe ser lo más apropiado de acuerdo a las características de sus alumnos y a los elementos contextuales, pero independientemente de la estrategia que se seleccione, se debe tener cuidado de que ésta cumpla con tres requisitos a fin de poder catalogar que es acorde al enfoque de la educación por competencias:

a) **Privilegia la construcción social del conocimiento**: Lo anterior implica que la alternativa metodológica que se elija, se lleve a cabo preferentemente en equipos o en pares, lo anterior no deja de lado el hecho de que previamente se realicen actividades individuales para buscar información, comentarla y procesarla, pero ésta debe servir después como insumo para el trabajo que se haga en equipos.

Sobre este punto es importante hacer algunas precisiones; la primera es que hemos observado prácticas docentes que no ayudan mucho a este proceso de construcción social, algunas porque pecan de individualistas y otras de colectivistas. La construcción social del conocimiento implica dos procesos complementarios: **la interactividad y la interacción.**

Se define **interactividad** como la relación que se establece entre el sujeto que aprende con el objeto de estudio (S-O), es un proceso necesario y de mucha relevancia porque es cuando el estudiante en

solitario construye sus hipótesis y se apropia de los contenidos a partir de sus características individuales, de su propia visión del mundo.

La **interacción** por su parte, es la relación del sujeto que aprende con otros sujetos que también están en el mismo proceso. (S-S), éste es un momento complementario del anterior porque el individuo tiene la oportunidad de confrontar con otros lo que previamente ha construido. En este espacio se pretende que las personas que interactúan aprendan a tomar acuerdos, a emitir y respetar opiniones a planear tareas juntos y a realizar acciones coordinadas y complementarias. En todo estriba la riqueza del trabajo colaborativo.

Es conveniente romper con ciertas inercias que tradicionalmente existen en las escuelas como el permitir que se formen equipos fijos y por afinidad, porque con estos esquemas es predecible lo que va a suceder debido a que en un equipo están los alumnos más avanzados, en otros los y las “chismosos (as)”, en otro las “divas” que no se pueden mezclar con las “nacas” y al final queda siempre el equipo de los “malqueridos” constituido por aquellos alumnos que no se integraron o no fueron admitidos en ninguno de los equipos anteriores.

Para contrarrestar la tendencia anterior es conveniente organizar los equipos de manera aleatoria y su duración será temporal, es decir, los miembros serán rotativos a fin de garantizar que los alumnos desarrollen habilidades sociales como el aprender a trabajar con otros que piensan distinto, a escuchar y respetar opiniones, a emitir juicios y a resolver las diversas situaciones que se les presenten.

(En los anexos se sugieren algunas técnicas para formar equipos)

b) Que sean actividades en vivo, fuera de pupitre y que se definan de antemano los criterios de exigencia que debe tener dicha actividad.

La lógica de este momento parte del hecho de reconocer que la única manera de verificar y estimular los procedimientos y las actitudes es mediante el desempeño de los alumnos al ejecutar una tarea colaborativa con ciertos criterios de calidad dados a conocer con anticipación por el docente. En términos más sencillos: es cuando el maestro les dice a los alumnos qué van a hacer, cómo se van a organizar y qué características debe tener el trabajo a realizar.

c) Que los productos obtenidos sean además de entregables, defendibles y para dar a conocer a los demás.

Para complementar el desarrollo de competencias en los alumnos, es conveniente que lo que se elabore en equipos no sea solamente para entregar al maestro, sino que se busque exponer al grupo a fin

de poner en juego también las competencias comunicativas y de desempeño ante sus compañeros y el maestro.

Esta fase es importante ya que también determina las competencias que se ponen en juego por parte de los alumnos y del maestro y con ello se va haciendo explícito el hecho de trabajar desde la asignatura pero al mismo tiempo abonándole a los rasgos del perfil de egreso y a las competencias para la vida.

3. Elegir un nombre atractivo para la estrategia.- Este momento que pareciera poco relevante tiene un gran peso para detonar el interés de los alumnos por lo que se va a realizar, es la línea divisoria entre la frialdad y aspereza que a veces caracterizan a los contenidos programáticos y la calidez y cordialidad que debe haber en los procesos humanos que se llevan a cabo en el aula. En este tenor es distinto decir, vamos a ver el tema de "Ubicación temporal y espacial del Renacimiento" que organizar al grupo para subirse a "La nave espacial que viaja en el tiempo"

En el camino recorrido nos hemos encontrado con maestros que se constituyen en verdaderos artistas del diseño por su genio creativo, como aquel maestro de secundaria de Ciencias I (Biología) que al abordar el tema de "La reproducción celular", diseña una actividad a la que pone por título "Prométeme Ana telefonearme" un nombre para una estrategia que pareciera no tener ningún vínculo con el contenido, sin embargo cuando sabemos que las fases de la reproducción celular son: Profase, metafase,

anafase y metafase, entonces la frase **Pro mete** me, **Ana Tele**fonearme cobra sentido porque las palabras sirven como nemotecnia para recordar el tema abordado.

La creatividad juega un papel relevante en el diseño y con la práctica docente se van adquiriendo múltiples recursos que van haciendo que el docente desarrolle sus competencias.

4. Redactar el propósito de la actividad.- En primer lugar debe quedar claro que es el docente el que debe hacer esta redacción, el programa no lo contiene, y dado que se trata de un diseño propio, es tarea del maestro.
La redacción del propósito debe abarcar tanto el contenido a abordar como la estrategia y la forma de organización, por ejemplo:

Elaborar en equipos de cinco personas, una maqueta creativa con material reciclable en la que se muestren las fases de la reproducción celular y se exponga el producto realizado al grupo.

Como se puede ver, la redacción anterior deja claro que el trabajo debe ser realizado por equipos, se especifica claramente el producto a elaborar con cierto criterio de exigencia y se explicita también que va a ser para exponerlo y explicarlo, no para entregarlo, con lo que se están cumpliendo con los tres requisitos que deben tener las actividades en el enfoque de la educación por competencias.

5. Definir el procedimiento en términos de inicio, desarrollo y cierre.-

Este es el apartado que todos los docentes conocemos como **secuencia didáctica** es decir, la serie de actividades a realizar para cumplir con el propósito definido con anticipación. Nótese que la **situación didáctica** es una cosa y la **secuencia** es otra, ésta está contenida en aquélla.

Para entender mejor los elementos que debe tener cada uno de los momentos de la secuencia didáctica se bosquejan en el siguiente cuadro y se explica posteriormente cada uno de ellos.

Veamos:

Inicio	Desarrollo	Cierre
Elementos que debe contener: 1. Introducción por parte del docente. 2. Dar a conocer qué se va a hacer y con qué criterios de exigencia se va a realizar. 3. Organizar al grupo en equipos. 4. Dar información sobre los recursos a utilizar	Es el momento en que los alumnos desarrollan la actividad como se les solicitó y explicó con anticipación, con el acompañamiento y asesoría del maestro.	Comprende tres aspectos: 1. Exposición por parte de los equipos. 2. Evaluación a través de herramientas de calificación cualitativa. 3. Retroalimentación.

A continuación se explica con detalle cada uno de los tres momentos, con sus respectivos elementos que lo componen:

Elementos que comprende el INICIO de una secuencia didáctica

a) Introducción por parte del docente.- Esta sección introductoria tiene como finalidad que el maestro ponga en situación a los alumnos al hacer preguntas detonadoras, responder dudas y explicar aspectos generales de la temática a abordar, puede incluir a la vez la práctica de algunas actividades individuales para que los alumnos obtengan información de distintas fuentes, la comenten y obtengan conclusiones (Interactividad). La finalidad de este espacio es que se adquiera la "materia prima", los insumos para el trabajo que se va realizar después.

b) Dar a conocer qué se va a hacer y con qué criterios de exigencia se va a realizar.- Este es un momento característico del enfoque por competencias debido a que abarca lo medular del proceso, los alumnos reciben indicaciones precisas por parte del docente sobre lo que van a realizar y las características que debe tener el trabajo solicitado y el producto que se espera que obtengan.

Para que este componente tenga el impacto deseable, es conveniente que el docente previamente haga una planeación de la actividad con su respectiva redacción de los criterios de exigencia enfocados tanto al producto como al proceso. Esta fase es importante entre otras cosas porque da certeza a los alumnos sobre lo que van a realizar, cómo se van a organizar y las características que debe tener el trabajo que realicen junto con sus compañeros. También cobra relevancia al momento de la evaluación, ya que cuando ellos pasen a exponer el producto que

elaboraron, el docente va a evaluarlos de acuerdo a los criterios de exigencia que les dio a conocer.

c) Organizar al grupo en equipos.- Como ya se expresó antes, es conveniente que la formación de equipos se haga de manera aleatoria y que el equipo sea temporal, con miembros rotativos, para ello el docente debe apropiarse de un buen arsenal de técnicas para garantizar que los equipos se compongan cada vez de diferentes personas a fin de promover el desarrollo de competencias para la convivencia, el manejo de situaciones y la vida sociedad. (Ver sugerencias en el libro: Creatividad en los equipos de Frola y Velásquez. CIECI 2011)

d) Dar información sobre los recursos a utilizar.- Mediante la planeación previa, el docente ya debió definir los recursos de los que pueden echar mano los alumnos para la elaboración del trabajo solicitado, es conveniente que se dé a conocer a los educandos sobre lo que está permitido o no, por ejemplo, en ocasiones las actividades incluyen consultas por internet o uso de la cámara del teléfono celular o buscar material de reúso, todo ello se debe prever e informar a los alumnos de manera puntual.

Lo que comprende el DESARROLLO de una secuencia didáctica.

En el enfoque por competencias se usa una frase que parece risible pero encierra una gran verdad: *se trabaja más para trabajar menos*. Y es que si consideramos todo el trabajo que implica el diseño creativo de la

estrategia, la redacción del propósito y de los criterios de exigencia es mucho trabajo de planeación, sin embargo, al llegar al momento del desarrollo, el trabajo lo hacen los alumnos, sin que eso implique que el maestro deje de hacerlo, simplemente el docente se centra en revisar lo que están haciendo los equipos, resuelve dudas, da sugerencias y hace aportaciones al interior de los equipos. También va haciendo señalamientos precisos cuando se da cuenta de que los alumnos no están cumpliendo con los criterios de exigencia solicitados.

Elementos que comprende el CIERRE de una secuencia didáctica.

a) **Exposición por parte de los equipos.-** En esta fase debe aclararse que la exposición que se realiza no es propiamente referida al contenido conceptual del producto elaborado, sino más enfocada al proceso, haciendo énfasis en la forma en que se organizó el equipo, las fuentes que consultaron, las referencias bibliográficas que sirvieron de apoyo, las dificultades con que se encontraron y las conclusiones a las que llegaron. Para ello el tiempo debe ser el mínimo necesario, se recomienda que sean exposiciones que duren entre tres y cinco minutos y cuando sean construcciones más elaboradas como puestas en escena, programas de radio, etc. dar como tiempo máximo 10 minutos.

b) **Evaluación a través de herramientas de calificación cualitativa.**- En el momento mismo en que los equipos realicen sus exposiciones, el

docente o los miembros de otro equipo (coevaluación) revisan lo expuesto por medio de las herramientas de calificación (Lista de verificación, escala estimativa o rúbrica) que se diseñan tomando como base los criterios de exigencia que en el inicio se les dieron a los equipos, en ese mismo momento los integrantes del equipo, en un ejercicio público y transparente se dan cuenta si cumplieron o no con los indicadores que se consideraron para evaluar su desempeño.

c) **Retroalimentación.-** Seguramente durante el proceso de construcción de productos y al momento de la exposición, el maestro se fue dando cuenta de algunas imprecisiones y vacíos que fueron quedando, por ello en esta fase se aprovecha para que el docente haga la retroalimentación correspondiente, realice las precisiones que se requieran y haga el cierre dando las conclusiones que se obtuvieron y escuchando las opiniones de los miembros del grupo sobre el trabajo realizado.

6. Elegir una forma de evaluación.- Ya desde el momento mismo de diseñar la estrategia y redactar el propósito, el maestro definió el instrumento o forma de evaluación cualitativa, éste es el medio a través del cual se van a abordar los contenidos y se va a evidenciar la movilización de recursos por parte de los estudiantes. Las formar de evaluación cualitativa son múltiples y muy variadas, abarcan prácticamente todo el espectro de productos y construcciones que han hecho los docentes durante muchos años. No se trata de hacer cosas que nunca se hayan realizado, sino

simplemente hacer las adaptaciones necesarias para adecuarlas al enfoque por competencias. Es decir: que sean construcciones sociales, exhibiciones en vivo con criterios de exigencia previamente definidos y que lo que se produzca sea para dar a conocer a los demás.

La forma de evaluación es la “apuesta fuerte” se constituye en el elemento articulador de todas las actividades que se hacen en la clase, es en donde finalmente confluyen todos los procesos previos y es el elemento sobre el cual se diseñan las herramientas de calificación.

No se trata tampoco de sustituir las actividades que hacen los docentes como parte de una secuencia didáctica, sino simplemente de darles cohesión. Vayamos a un ejemplo real. El docente del que hemos hablado líneas atrás, decidió usar como forma de evaluación una maqueta para que los alumnos se apropiaran del contenido programático “reproducción celular”, es obvio que previo a la elaboración de la maqueta los alumnos deben leer sobre el tema, comentarlo, discutirlo, tal vez hacer resúmenes o inclusive escribir un texto dictado por el maestro, todo lo anterior tiene como finalidad que los estudiantes se apropien de elementos conceptuales que al momento de elaborar la maqueta van a necesitar para saber qué van a representar, aunado a ello, como el trabajo es por equipos, deben ponerse de acuerdo sobre el material que van a usar, la disposición de los elementos, regular el tiempo, en fin, una serie de acciones que necesariamente llevan a los alumnos al desarrollo de diversas competencias en donde el contenido programático se asimiló, pero además fue el medio para lograr otros fines.

Entre las formas de evaluación más recomendables desde el enfoque por competencias se encuentran las siguientes: (amén de las que cada docente tenga en su haber)

Portafolio de evidencias Mapa mental Mapa conceptual Ensayo Maqueta Cartel Video Programa de radio Tutorial Periódico escolar Collage Dramatización Cuadro sinóptico Exposición oral Organizador gráfico Pictograma Friso Casos Proyectos Problemas	Para obtener información detallada de las formas de evaluación cualitativa se recomienda consultar el libro: Competencias docentes para…la evaluación cualitativa del aprendizaje. de Frola y Velásquez. CIECI 2011. Colección "Biblioteca del docente competente"

Competencias docentes para...
La evaluación cualitativa del aprendizaje
Educación básica, media superior y superior
¿Cómo diseñar las formas cualitativas para evaluar competencias?
Portafolio . collage . cartel . proyecto . estudio de caso . mapas . ABP programa radiofónico .
Herramientas cualitativas
Rúbrica
Lista de verificación
Escala estimativa
CIECI
Patricia Frola
Jesús Velásquez

7. Se redactan los indicadores tanto de proceso como de producto.- Los indicadores se definen como aquéllos criterios de calidad y exigencia, que deben estar evidenciados en la competencia, al ejecutarla. Así, el indicador debe dar cuenta de la presencia o ausencia de la competencia en términos del dominio conceptual, del dominio procedimental y del dominio actitudinal que se espera observar en la ejecución.

Los indicadores constituyen un elemento insustituible como parte de la educación por competencias ya que son la herramienta infalible que tiene el maestro para llevar a los alumnos al área de desarrollo que él quiera favorecer.

En el caso de los nuevos planes de estudio de Educación Básica y Media Superior, las unidades temáticas han definido dos elementos metodológicos respectivamente:

a. Los aprendizajes esperados

b. Los niveles de desempeño

Ambos elementos dan pauta para desarrollar indicadores de evaluación, debido a una lógica sencilla: si el programa ya establece aprendizajes esperados, es viable que los indicadores se redacten en congruencia con estos aprendizajes esperados, no idénticos pero relacionados. Y, en el caso de los niveles de desempeño de los programas de Bachillerato, también ya están definidos, por tanto, son un elemento para la redacción de indicadores.

Los indicadores se diseñan considerando dos elementos: los productos y los procesos, indicadores de producto se diseñan considerando los niveles de exigencia y calidad que deben quedar evidenciados en el producto, en lo que los alumnos van a elaborar, desarrollar, entregar, presentar , demostrar, exponer.

La estructura de los indicadores

Los indicadores deben cubrir sencillos lineamientos en su redacción:

1. **Inician con un verbo operativo**, en la inteligencia de que un verbo operativo es observable, cuantificable y ejecutable, preferentemente se sugiere utilizar verbos correspondientes a los niveles tres y seis de la taxonomía de B. Bloom (1953) O de alguna otra taxonomía que implique operatividad evidenciable. Ejemplos: desarrolla, demuestra, evalúa, construye, defiende, sostiene una postura, ejerce, sustenta, fundamenta, debate, define y aporta.

2. **Definen el contenido,** tema, materia, aspecto sobre el cual se desarrolla la acción del verbo. Ejemplos: Los derechos humanos, el calentamiento global, las eras geológicas, el cuidado del Sistema nervioso, el respeto a las personas.

3. **Definen la calidad o nivel de exigencia** en que ese verbo operativo debe esperarse y ser evidenciado o ejecutado. Ejemplos: con claridad y fluidez, adecuadamente, pertinentemente, con precisión, con dominio,

con pericia, con exactitud, con un máximo de 3 errores, con un mínimo de 5 citas bibliográficas.

4. **Describen el escenario, o el contexto** en el que se espera la acción ya sea expresión de conceptos, procedimientos o actitudes. Ejemplos: frente al grupo, en equipo, en colaboración, en el patio escolar, frente a una audiencia, en escenarios reales.

   Ejemplos:

Verbo operativo	**Contenido**	**Nivel de exigencia**	**contexto**
Expresa	las *características de los componentes del sistema solar*	con *claridad y fluidez*	*frente al grupo escolar*
Sustenta	por qué es necesario *apegarse a la legalidad cuando se vive en una zona urbana*	con *argumentos documentados*	*durante el debate escolar*
Discute y explica	*aspectos sobre su familia*	*significativos y esperando su turno*	*frente a su equipo y frente a su grupo escolar*

8. Se elige y se diseña la herramienta de calificación.- En el enfoque por competencias hay solamente tres herramientas de calificación: lista de verificación, escala estimativa y rúbrica. Cada una tiene sus ventajas y desventajas, será el docente, de acuerdo a su apreciación y experiencia el que determine cuál es la más conveniente a utilizar en cada caso.

a) **La lista de verificación.-** Es la más sencilla de elaborar pero también la más limitada, está compuesta por los indicadores y dos columnas para señalar si se cumple o no cada uno de los indicadores. Es recomendable usar en los productos elaborados de manera individual o por equipo que no impliquen mucha inversión de tiempo ni de esfuerzo.

Lista de verificación para evaluar una producción creativa y libre con el tema "Célula animal y célula vegetal"

No.	Indicador	SI	NO
1	Muestra en su producción creativa los componentes de la célula conforme a lo estudiado.		
2	Describe de los organelos, y los diferencia en células vegetales y animales		
3	Presenta en tiempo y forma su producción.		
4	Al exponer se apoya en materiales didácticos pertinentes.		
5	Asisten y colaboran equitativamente en las tareas previas a la presentación de sus proyectos.		
6	Muestra actitudes de tolerancia y buena comunicación frente a los compañeros de su equipo.		
7	Expresa satisfacción al trabajar en equipo.		
8	Coopera y participa en la elaboración del material necesario para presentar su proyecto.		

b) **La escala estimativa.-** Esta herramienta, también está constituida por un registro en dos ejes, en el eje horizontal encontramos indicadores de tipo conceptual, procedimental y actitudinal y en el

eje vertical encontramos rangos de calidad, esto es el rango o nivel de calidad en el que se está manifestando el indicador: por ejemplo, si el indicador dice: *Se expresa con fluidez al exponer frente a grupo* , se debe marcar en qué rango: suficiente, regular, bien, muy bien, excelente, se está observando que cae el indicador. Esta herramienta permite, como su nombre lo indica, estimar, cualitativamente, el rango de calidad en el que se ubica el indicador, mientras la herramienta anterior solamente puede definir si está presente o no el indicador correspondiente.

Ejemplo de escala estimativa:

No.	Indicador	R	B	MB	E
1	Muestra en su producción creativa los componentes de la célula conforme a lo estudiado.				
2	Describe de los organelos, y los diferencia en células vegetales y animales.				
3	Presenta en tiempo y forma su producción.				
4	Al exponer se apoya en materiales didácticos pertinentes.				
5	Asisten y colaboran equitativamente en las tareas previas a la presentación de sus proyectos.				
6	Muestra actitudes de tolerancia y buena comunicación frente a los compañeros de su equipo.				
7	Expresa satisfacción al trabajar en ese equipo				
8	Coopera y participa en la elaboración del material necesario para presentar su proyecto.				

Como se puede advertir, la diferencia estriba en que la escala estimativa tiene rangos de calidad. Es recomendable usar en producciones más elaboradas que lleven mayor inversión de tiempo y esfuerzo y sobre todo

cuando el docente quiera aumentar la exigencia en el cumplimiento de los criterios dados previamente.

Rúbrica.- Es la más elaborada y potencialmente más exacta herramienta para calificar los diseños de evaluación por competencias, está conformada por una matriz de doble entrada, cuenta con los siguientes elementos:

1. En el eje horizontal se ubican los indicadores,
2. En el eje vertical se definen los niveles de desempeño
3. En el cruce de cada indicador con un nivel de desempeño se elabora un elemento llamado descriptor, que es el que define con la mayor precisión el desempeño esperado para cada indicador.

Ejemplo de algunos aspectos de una rúbrica aplicada en una clase de física con el método de ABP (Aprendizaje basado en problemas)

INDICADOR	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
Análisis del problema planteado	Se establece un problema crítico: dentro del contexto de la situación, basado en un análisis de planteamientos alternativos de problemas, con fundamentos lógicos.	Se establece un problema central dentro del contexto de la situación argumentando su importancia.	Se establece un problema central.	Se identifica una parte del problema central (un subproblema)
Búsqueda y procesamiento de información	Se sintetiza información y datos de múltiples fuentes proporcionando referencias. Se identifican las suposiciones de las fuentes. Se relaciona el conocimiento y la información al contexto global y	Se analizan datos de múltiples fuentes con referencias relacionadas al contexto del problema.	Se analizan datos de varias fuentes y se proporcionan referencias.	Se considera información y datos de sólo una fuente sin referencias.

	específico del problema.			

Galina Kalibaeva , Luis Neri Vitela, José Luis Escamilla Reyes. Departamento de Ciencias Básicas, ITESM-CCM, México D.F., México.

9. Se define el nivel de logro de acuerdo a la herramienta de calificación elegida.- Dentro del ámbito de las competencias es necesario tener exigencias acordes a lo que el contexto reclama, por ello el nivel de logro debe ser alto y conocido previamente por los integrantes del equipo.

En el caso de una **lista de verificación** se establecen cuántos indicadores deben cubrirse para declarar la competencia lograda o en proceso, por ejemplo, si son 10 indicadores, se recomienda que no sea menos de ocho el nivel de logro solicitado.

Cuando se trata de una **escala estimativa**, se debe especificar cuántos indicadores deben cubrirse con nivel de excelencia, cuántos en muy bien y cuántos en bien, no se recomienda que haya indicadores en regular y a la vez considerar que la competencia está lograda.
En el caso de la **rúbrica** se procede igual que la lista de verificación pero con los niveles de calidad.

El veredicto final, al revisar un proceso y un producto con una herramienta de calificación en mano, debe ser: Competencia lograda (C.L.) o Competencia en proceso (C.P.), en tanto el individuo tenga posibilidades de seguir aprendiendo, no se puede hablar de *incompetente*.

ACTIVIDAD

Competencia a evidenciar:

Demuestra dominio del diseño de situaciones didácticas por competencias incluyendo formas y herramientas de evaluación, con sus respectivos indicadores; justificando competencias para la vida, rasgos del perfil de egreso y competencias disciplinares, y da a conocer su diseño al grupo.

Criterios de exigencia o indicadores de evaluación

De producto:

- Presentan su producción en tiempo y forma
- Contemplan todos los elementos del formato de planeación
- Exponen su diseño de forma clara y coherente
- La información presentada está sustentada en fuentes confiables
- La forma de evaluación y herramienta de calificación cumple con todos los requisitos.
- Presenta durante su ejecución los elementos metodológicos del diseño por competencias

De proceso

- Consultan fuentes de información
- Delegan funciones entre los miembros del equipo y trabajan de manera colaborativa
- Muestran satisfacción con el producto obtenido

Bloque III

La jerarquía de las competencias

-Genéricas

- Específicas

- Disciplinares

COMPETENCIAS PARA LA VIDA, RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO Y COMPETENCIAS DISCIPLINARES

Quisimos dejar para el final este apartado y separarlo del proceso metodológico anterior por la importancia que reviste para la educación y la poca relevancia que se le da desde las prácticas educativas cotidianas.

El desarrollo de las competencias para la vida y el logro de los rasgos del perfil de egreso es la finalidad más elevada de todo proceso educativo, sin embargo es alarmante el bajo nivel de atención que se le da desde el trabajo diario en el aula y desde los procesos de gestión en las instituciones educativas.

A partir de la capacitación institucional que realizamos día con día, podemos percatarnos de la falta generalizada de dominio que hay acerca de estos rubros y cuando nos preguntamos ¿tiene razón de ser una planeación de clase si no toma en cuenta los rasgos del perfil de egreso y las competencias para la vida? La respuesta contundente es NO, pero lo cierto es que sucede y es necesario hacer algo al respecto.

Las competencias son jerárquicas

Hay que dejar muy claro que las competencias no son absolutas, existen diferentes criterios de clasificación, en este caso vamos a enfatizar en la jerarquía que le dan los programas educativos de los distintos niveles y modalidades y es la que se describe a continuación:

a) **Competencias para la vida.-** Es la más alta aspiración de formación de los individuos a través de los procesos sistemáticos que se llevan a cabo desde la política educativa de un país, más allá de los conocimientos o de las habilidades o actitudes por separado, se pretende formar seres humanos integrales, capaces para resolver cualquier situación que les planteé el contexto.

   Cada nivel educativo ha definido un grupo de competencias para la vida que deben tener los educandos al egresar; en **Educación básica** se han establecido cinco de ellas que son.

   - Competencias para el aprendizaje permanente
   - Competencias para el manejo de la información
   - Competencias para el manejo de situaciones
   - Competencias para la convivencia y
   - Competencias para la vida en sociedad

En educación **media superior** también se han definido las competencias genéricas que dan continuidad a las que se enlistan en la educación básica, todo egresado de ese nivel debe estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida.

Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como competencias clave.

Otra de las características de las competencias genéricas es que son transversales: no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional; su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios. La transversalidad se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios.

Además, las competencias genéricas son transferibles, en tanto que refuerzan la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares.

Las competencias que se han establecido a partir de la publicación del acuerdo 444 de la Secretaría de Educación Pública para la educación media superior se agrupan en seis categorías:

- Se autodetermina y cuida de sí.
- Se expresa y se comunica.
- Piensa crítica y reflexivamente.
- Aprende de forma autónoma.
- Trabaja en forma colaborativa.
- Participa con responsabilidad en la sociedad.

Por su parte la Educación Superior ha tratado de unificar ciertos criterios pero se ha enfrentado a múltiples dificultades por la gran diversidad de carreras y modalidades de estudio y de organización de las universidades, sin embargo a partir del proyecto Tuning que inicia Europa y tiene implicaciones en América se han tratado de establecer acuerdos que permitan unificar algunos criterios. El nombre completo del proyecto es

Tuning Educational Structures in Europe, “afinar las estructuras educativas de Europa”. Los participantes de la elaboración de este proyecto eligieron el vocablo inglés “to tune”, que significa afinar en términos musicales, para transmitir la idea de que las universidades buscan llegar de manera conjunta a puntos de referencia comunes, basados en consensos, el respeto a las diversidades, la transparencia, y la confianza mutua.

En el proyecto, el vocablo se mantiene en gerundio para dejar claro que es algo que está en proceso y que siempre lo estará, porque la educación necesita estar en diálogo con las necesidades sociales. Es decir, parten de la premisa que un área social y económica europea tiene que ir en paralelo a un área de educación.

Sobre las *competencias genéricas*, se busca identificar aquellos atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier carrera profesional y que son considerados importantes por la sociedad además de ser comunes a todas o casi todas las titulaciones.

Las competencias genéricas para América Latina desde este movimiento son las siguientes:

1. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
2. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
3. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
4. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

5. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
6. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
7. Capacidad de comunicación oral y escrita.
8. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
9. Capacidad para tomar decisiones.
10. Compromiso ético.
11. Capacidad de trabajo en equipo.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
14. Habilidades interpersonales.
15. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
16. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
17. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
18. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
19. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
20. Compromiso con su medio socio-cultural.
21. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
22. Capacidad de actuar en nuevas situaciones.
23. Capacidad creativa.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Compromiso con la calidad.
26. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
27. Capacidad de investigación.

Las competencias para la vida deben ser un referente obligado al momento de diseñar situaciones de aprendizaje y deben hacerse explícitas en el formato de planeación, al mismo tiempo debe hacerse un balance continua del grado de avance que se ha logrado desde la práctica docente cotidiana y del abordaje metodológico que se hace a partir de las formas y procedimientos de trabajo y de evaluación.

b) **Competencias específicas.-** Son aquellas asociadas a un nivel o a un área de formación determinado, están relacionadas directamente con el perfil de egreso de los estudiantes. No están vinculadas de manera directa con las asignaturas, sin embargo se abordan desde el trabajo cotidiano del aula.

   En el caso de la **Educación Básica** son diez los rasgos del perfil de egreso a desarrollar en 12 años de escolaridad, de tal manera que cuando los estudiantes egresen del nivel de secundaria ya se haya cumplido en ellos este compromiso que tiene el Sistema Educativo. Los diez rasgos a desarrollar en la educación básica son:

   a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
   b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica

estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar en consecuencia, los propios puntos de vista.

c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades de otros y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos.
h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

En educación **Media Superior**, las competencias específicas se desprenden de las genéricas y son las siguientes:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

En **Educación superior**, dada la gran cantidad de opciones terminales, cada carera define sus propios rasgos del perfil de egreso, los cuales deben desarrollarse desde el ámbito de cada una de las asignaturas que componen el plan de estudios.

Un detalle muy peculiar que hemos observado en las Escuelas de Educación Superior a las que hemos asesorado durante la adopción del modelo por competencias, es que el perfil de egreso lo utilizan para fines publicitarios y está plasmado en carteles y trípticos, pero el grueso de los docentes ignoran la contribución que tienen que hacer desde el trabajo en el aula que realizan.

c) **Competencias disciplinares.-** Son las que se desarrollan en cada una de las asignaturas, tienen un nivel de especificidad mayor, son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.

Relación contenidos-diseño-competencias

Tomando en consideración que la finalidad más alta de la educación actual es el desarrollo de competencias en los alumnos, el diseño debe ir y venir en un ejercicio de revisión constante sobre el grado de avance que hay en cada competencia y tratar de implementar estrategias diversificadas que

favorezcan cada una de ellas en distintos momentos, o bien, varias en un mismo proceso.

Algo que debe quedar muy claro es que los contenidos se están renovando constantemente a causa de la dinámica que sigue un mundo cambiante, y es precisamente el desarrollo de las competencias lo que va a permitir que los individuos tengan los elementos para adaptarse a los nuevos tiempos.

Si formamos individuos que aprendan permanentemente, que sepan trabajar en equipo, que aprecien el arte, que cuiden el medio ambiente, que se cuiden a sí mismos, que respeten a los demás, etc. estamos sentando las bases de un futuro mejor para todos.

ACTIVIDADES

Las competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos están directamente relacionadas con las competencias docentes.

En el siguiente cuadro enlista cinco competencias que se espera desarrollen los alumnos y las competencias docentes necesarias para que esto se pueda lograr.

	COMPETENCIA A DESARROLLAR (ALUMNOS)	COMPETENCIA DOCENTE NECESARIA
1		
2		
3		
4		
5		

Bloque IV

Diversos insumos para el diseño de situaciones didácticas por competencias

1. LOS NIVELES OPERATIVOS DE LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS

Una de las áreas de dominio que el docente debe tener a fin de hacer diseños acordes a lo que solicitan los programas de estudio son los niveles taxonómicos que tienen los contenidos de aprendizaje. Para lograr lo anterior se usa como referencia alguna taxonomía como la de Bloom o la de Marzano, ambas tienen mucha similitud, salvo que este último autor propone la fase de análisis previo a la aplicación. Lo anterior se ejemplifica en el siguiente cuadro:

Niveles	TAXONOMÍA DE BLOOM	TAXONOMIA DE MARZANO
1	Conocimiento	Conocimiento
2	Comprensión	Comprensión
3	Aplicación	Análisis
4	Análisis	Utilización del conocimiento
5	Síntesis	Metacognición
6	Evaluación	Conciencia del ser

Como se puede observar, ambos coindicen en establecer como primer nivel el conocimiento, es decir, todo lo relacionado al recuerdo y retención de información, en segundo lugar, tanto Bloom como Marzano coinciden en ubicar la comprensión, proceso que ya implica un proceso de análisis y entendimiento de lo aprendido. La diferencia esencial entre los dos autores citados es que uno va directamente a la aplicación y otro pone como

proceso previo el análisis, sin embargo ambos llegan al mismo punto que es la utilización del conocimiento.

Para el diseño de situaciones didácticas es importante considerar el nivel taxonómico de los verbos operativos con que están redactados los contenidos curriculares en los programas, ya que a partir de ahí se define el tipo de situación y la estrategia a utilizar, es decir, si el verbo operativo es de nivel 1 (conocimiento) la situación a diseñar debe ser también congruente con dicho nivel. En cambio si se solicita un contenido de nivel 2 ó 3, la situación didáctica debe corresponder con esa exigencia.

Veamos algunos ejemplos:

Contenido programático	Nivel taxonómico
Identifica diversas divisiones continentales de la Tierra	1 (conocimiento)
Describe las diferencias entre mapas de escalas mundial, continental, nacional, estatal y municipal.	2 (Comprensión)
Explica la importancia de los recursos naturales para las actividades humanas	2 (Comprensión)
Elabora propuestas para el cuidado y la protección del ambiente en el medio local	3 (Aplicación)
Reconoce las diferencias y las semejanzas que hay entre las personas en cuanto a género, aspecto físico y condición social.	1 (Conocimiento)
Diseña y organiza eventos deportivos y recreativos en un ambiente de cordialidad y respeto, utilizando lo aprendido en diferentes contextos.	3 (Aplicación)
Describe los elementos de una dirección y puesta en escena	1 (Conocimiento)

Una vez identificado el nivel taxonómico de los contenidos programáticos se procede a elegir en consecuencia el nivel operativo de las secuencias didácticas bajo el siguiente criterio:

Situación didáctica de nivel operativo 1 .- Son actividades diseñadas para favorecer el manejo conceptual, información escrita que implica por ejemplo el seguimiento de indicaciones escritas, la revisión de textos para responder preguntas, las anotaciones que el maestro dicta, el subrayado de partes de un texto y su manejo posterior, actividades, que no requieren una operatividad fuera de sus pupitres, el procedimiento para realizarlas es leer la instrucción y realizar en papel y lápiz lo que se indica. Ejemplo de ellas son los ejercicios de un libro de texto, las actividades marcadas en la mayoría de las planeaciones de nuestros docentes en un alto porcentaje de instituciones de educación básica y media superior.

Ejemplos de situaciones didácticas de este nivel operativo serían las siguientes:

- Escribir apuntes y tomar notas dictadas durante la clase
- Lectura y comprensión de un texto, subrayando partes de él
- Responder un cuestionario
- Hacer un mapa conceptual y entregarlo al maestro
- Hacer una monografía sobre un tema para entregar al maestro.

Las situaciones de nivel operativo 1 tienen como finalidad obtener insumos para el posterior desarrollo de actividades más complejas y de mayor nivel.

Situación didáctica de nivel operativo 2

Estos diseños de situaciones didácticas tienen como principal característica que se realizan generalmente fuera del pupitre, requieren del trabajo colaborativo generan productos previamente definidos y generalmente no se agotan en una sola sesión en su procedimiento se distinguen fácilmente 3 fases el **inicio, el desarrollo y el cierre**.

El inicio es la etapa en que se forman equipos, se organizan, se delegan tareas a cada miembro, diseñan un plan de trabajo, se enteran de los criterios de exigencia con los que se evaluará su producción, y se les dan las instrucciones de lo que se les está invitando a desarrollar, y se les ofrecen las diferentes fuentes de información a las que pueden acudir, una de ellas es el libro de texto pero pueden elegir más, al conjunto de fuentes diversas de información se les llama en este enfoque "insumos", los insumos son precisamente los recursos informativos, documentales, bibliográficos o de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) que se ponen a disposición de los equipos.

El desarrollo se refiere a una segunda etapa donde los equipos están generando su propio conocimiento, están produciendo con sus diferencias individuales y colectivas la tareas asignadas para llevar el producto y la solución a la necesidad planteada al inicio a buen término, en esta misma etapa ellos preparan y deciden la forma en que presentarán al grupo sus productos, sus resultados sus conclusiones apegándose a los indicadores para la evaluación que se les entregaron al inicio. Incluso en esta fase el equipo ensaya su presentación o a ejecución que harán frente al grupo en

una sola exhibición y con criterios de exigencia previamente definidos tal como lo marca el concepto operativo de la competencia citado líneas arriba.

Representativas de este nivel son los diseños o formas cualitativas tales como

- Portafolio
- Mapa mental
- Mapa conceptual
- Video o cortometraje
- Programa radiofónico
- Periódico escolar o noticiero
- Debate
- Cartel
- Etc

En este punto es necesario señalar que las posibilidades son infinitas, las formas, metodologías y procedimientos pueden ser muy variados, el punto es que cumplan con los tres requisitos que deben tener las actividades para considerar que son acordes al enfoque por competencias:

a) Son construcciones sociales
b) Se desarrollan fuera de pupitre y con criterios de exigencia previamente definidos
c) Se defienden o se exponen

Situación didáctica de nivel operativo 3

Estas actividades pueden representan por su estructura y metodología las implicaciones del enfoque por competencias, especialmente de las competencias para la vida; la planeación y diseño de situaciones didácticas de este nivel, requieren de un dominio conceptual, procedimental y actitudinal, evidenciable por parte de los docentes, requieren también de la participación colaborativa de los alumnos y, en su oportunidad de los padres de familia; nos referimos a los proyectos, transversales a la currícula, que comprometen en sus fases de diseño, desarrollo y cierre a más de un docente y más de una asignatura.

Cuadro resumen de las situaciones de diverso nivel operativo

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Tomar apuntes Hacer resúmenes Subrayar ideas principales de un libro Contestar cuestionarios Hacer investigaciones individuales de un tema Elaborar productos individuales para entregar al maestro	Mapa mental Mapa conceptual Dramatización Programa de radio Maquetas Carteles Periódico Noticiero Blog Video Tutorial Etc. (En equipo con criterios de exigencia previos y para exponer)	Aprendizaje basado en problemas (ABP) Método de caso Proyecto

2. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

La importancia de formar equipos que realmente funcionen

Uno de los requisitos es formar equipos que realmente funcionen que se complementen y se apoyen a fin de garantizar el desarrollo de competencias sociales tan necesarias en la vida actual, para ello es importante que el docente se apropie de un amplio repertorio de técnicas para formar equipos rotativos, que duren solamente el tiempo que debe durar la tarea asignada.

El aprendizaje en equipo es un proceso en que las individualidades se dirigen hacia una misma dirección, su construcción requiere ante todo de disciplina pues de otra manera difícilmente podrá crearse una visión compartida, no se trata de sacrificar la individualidad en aras de las metas de la organización, los equipos sobresalientes y talentosos se conforman de individuos igualmente destacados y talentosos. Pero eso no basta, puede haber quienes son talentosos y comparten una visión con otros que no logra cristalizarse, es necesario analizar otros factores que se describen más adelante.

Los miembros de un equipo deben tener verdaderos motivos para trabajar juntos y las principales motivaciones en el trabajo son similares a las motivaciones individuales: el deseo de seguridad, el de una oportunidad y el ver reconocidos los méritos propios. La diferencia entre el plano individual y el cooperativo estriba en que, en este último

contexto, las motivaciones se vuelven efectivas cuando se mantienen en perfecto equilibrio psicológico con la comprensión de que el buen funcionamiento del equipo garantiza los deseos o motivaciones personales de cada miembro.

La experiencia nos ha enseñado que los equipos de trabajo no deben ser mayores de cinco personas ni menores de cuatro, entre cuatro y cinco integrantes es el número ideal para que el maestro pueda percatarse de las participaciones individuales que se dan en un trabajo cooperativo. Hemos aprendido también que las reglas de la clase deben ser perfectamente explicadas por el coordinador y muy bien entendidas por parte de los alumnos antes de que se proceda a formar los equipos, eso evitará confusiones, alteración en el orden de la clase y atraso en el logro de los propósitos que se pretenden alcanzar.

Trabajar en equipos no significa fragmentar un tema determinado para que cada quien desarrolle una parte y al final armar el rompecabezas. La labor conjunta en pequeños grupos implica tener buena disposición al trabajo y tener una visión global del tema que se está tratando, no solamente una parte del mismo. Implica que cada miembro del equipo se dé cuenta claramente de que todos tienen habilidades distintas pero igualmente valiosas, que juntas se complementan y dan por resultado un aprendizaje colaborativo. El trabajo en equipos fomenta también la socialización, el respeto a las reglas, la discusión, la reordenación activa de los conocimientos, el saber aceptar opiniones y el aprendizaje de contenidos curriculares.

Es importante distinguir que no todo lo que se califica como trabajo en equipo lo es en realidad. De hecho, no se puede hablar de trabajo en equipo cuando muchas personas trabajan en lo mismo y compiten entre sí; evitan las responsabilidades que deben asumir, pasándose los asuntos de uno a otro o cuando se fuerza una homogeneidad en los individuos para acatar ciegamente las disposiciones de un falso líder. Hay cosas que nadie puede hacer por las personas, es decir, que ellas deben hacer solas, por ejemplo: pensar, tomar decisiones, cumplir con ciertas responsabilidad, concentrarse, etcétera.

Trabajo en equipo pues, no es sino el trabajo individual que se conjuga con otros en aras de un fin común. Es una actitud de servicio hacia un espíritu colectivo en el que todos los miembros deciden por su propia voluntad porque están convencidos de ello y subordinan parte de sus intereses particulares a un objetivo mayor: la meta compartida. Es decir, el trabajo en equipo se convierte en un fin en sí mismo porque los miembros están convencidos de que es la mejor manera de conseguir el fin del proyecto. Si una persona es capaz de lograr grandes cosas, un equipo puede hacer todo lo que se proponga. El trabajo en equipo es de gran utilidad debido a que fomenta la colaboración entre los miembros de un grupo y propicia a la vez la interrelación creativa con las aportaciones de las individualidades que se complementan en el trabajo.

ALGUNAS TÉCNICAS PARA FORMAR EQUIPOS DE MANERA ALEATORIA

LOS MESES DEL AÑO

Se pide a los integrantes de un grupo que se reúnan todos los nacidos en el mismo mes, una vez que se tienen formados los equipos se valora la conveniencia de que inicien a trabajar así o bien se hacen agrupaciones de acuerdo a la cantidad de personas que quedaron agrupadas cada mes, es decir, si en los meses de mayo y agosto quedaron pocas personas y en el mes de noviembre quedaron más integrantes del grupo, se pide que trabajen juntos los de esos meses para que equilibren la cantidad de personas que hay en cada equipo.

SIGNOS ZODIACALES

Se solicita a los integrantes del grupo que busquen a las personas que pertenecen al mismo signo zodiacal y una vez que los localizan se les pide que trabajen en el mismo equipo en la actividad previamente asignada.

FORMANDO ROMPECABEZAS

Se elaboran o recortan algunas ilustraciones acerca del tema que se quiera abordar, éstas deben ser parecidas entre sí para favorecer la búsqueda y la interrelación, el número de ilustraciones debe ser igual al número de equipos que se quiera formar. Cada ilustración se dividirá a manera de rompecabezas en tantas partes como miembros del equipo se quieran, por ejemplo, si se quieren formar equipos de cuatro personas, la ilustración se dividirá en cuatro partes. Tanto el número de ilustraciones como las

divisiones de las mismas dependerán de la cantidad de integrantes del grupo. Una vez que se tienen las partes de los rompecabezas, se reparten entre los participantes y se les da la indicación de que cada quien busque a las personas que tienen las partes complementarias de su figura, una vez que las encuentren, armarán el rompecabezas e iniciarán con el trabajo.

COMPLETAR REFRANES

Se eligen algunos refranes y se dividen en tantas partes como miembros de cada equipo se quieran tener, luego se revuelven y se reparten entre los miembros del grupo para que cada uno busque a las personas que tienen las partes complementarias de su refrán, una vez que vayan formando los equipos se iniciará el intercambio de opiniones sobre el significado que encierra cada refrán, luego se procederá a trabajar en la actividad asignada por el maestro.

FORMANDO FRASES

Se utilizan palabras o frases divididas en tantas partes como miembros del equipo se quiera tener, la única condición es que las palabras o frases que se manejen estén relacionadas directamente con los temas que se quieran abordar. Vamos a poner un ejemplo: si se quiere que un equipo discuta o desarrolle el tema de la Conquista de México, y se quiere que los equipos sean de 5 integrantes las partes pueden ser: Conq - uista - de - Mé - xico, cada miembro del grupo buscará al resto de los integrantes de su equipo y una vez encontrados se sientan y realizan el trabajo que previamente se explicó que deberían hacer

NÚMEROS IGUALES

Se reparten entre los miembros del grupo tarjetitas que tienen escrito un número, luego se les pide que busquen entre el resto de los integrantes a las personas que tienen el mismo número para formar sus equipos con ellos.

NÚMEROS MUDOS

Al buscar a las personas que tienen el mismo número se les puede dar la indicación de que no pueden hablar, ni utilizar los dedos de la mano, ni mostrar la tarjeta con el número, sino que tienen que hacer sonidos según el número que les tocó, los sonidos pueden ser diversos en el grupo o bien se puede elegir el mismo para todo el grupo. Si se eligen palmadas cada quien dará el número de palmadas que le marque la tarjeta y a la vez escuchará los sonidos de los otros hasta que encuentre a sus compañeros.

BUSCA TU RESULTADO

Anotar en los papelitos en lugar de los números simples, una operación o problema que cada quien tiene que resolver y al final buscar a las persona que logró el mismo resultado. Se sugiere que los problemas y las operaciones sean diferentes pero que los resultados sean iguales.

CON SONIDOS

Se reparten las tarjetas con ilustraciones o con el nombre de los animales y se les pide a los integrantes del grupo que busquen a sus compañeros haciendo el sonido que hace el animal que les tocó y una vez que lo

encuentren se agrupan en equipos. en lugar de animales pueden ser otras cosas que produzcan sonidos por ejemplo: trenes, cohetes, timbres de casas, timbres de escuelas, campanas, llanto de niño, etcétera.

CON MÍMICA

Esta actividad es similar a la anterior con la diferencia de que en lugar de emitir sonidos, se debe de ejecutar la mímica del animal o cosa que se quiera representar. También se pueden combinar las dos actividades anteriores y buscar a los miembros del equipo haciendo el sonido y la mímica correspondiente.

LAS LANCHAS

Se les pide a los miembros del grupo que se desplacen libremente por el área disponible y que escuchen la historia que se les va a contar:

> «Estamos navegando en un enorme barco, pero vino una tormenta y nos estamos hundiendo, para salvarse necesitamos subir a unas lanchas salvavidas, pero en cada lancha sólo caben (se dice un número) tantas personas».

El grupo tiene entonces que formar equipos en los que esté el número exacto de personas que se mencionó. Al principio se puede jugar eliminando a los «ahogados» y se finaliza con el número de integrantes que se quieran en cada equipo, por ejemplo, se realiza la actividad durante un

buen rato y al final se les pide a todas las personas que se incorporen al «barco» y si se quiere que los equipos sean de cinco personas, se dice que en cada lancha caben cinco personas, una vez que se forman los equipos se inicia con el trabajo correspondiente.

CANTANDO

Se reparten papelitos con títulos de canciones muy conocidas, cada título debe repetirse de acuerdo a la cantidad de integrantes que se quieran en los equipos. Se le pide a cada uno de los participantes que saque un papelito y que guarde silencio hasta que todos hayan escogido uno, a la indicación del coordinador todos empiezan a cantar fuerte la canción que les tocó y encontrará a los demás integrantes de su equipo con quienes seguirá cantando.

FORMANDO EQUIPOS POR ELIMINACIÓN

Hay una serie de juegos tradicionales que tienen por objeto ir eliminando participantes, esas actividades se pueden utilizar para formar equipos dando de antemano la indicación de que las primeras cinco (o cualquier otra cantidad) de personas que salgan del juego, formarán el primer equipo, las siguientes cinco, el segundo, y así sucesivamente hasta tener al grupo completo dividido en equipos.

Algunos de los juegos tradicionales de eliminación son los siguientes:

SILLAS MUSICALES

Hay una silla para cada participante, todos bailan mientras escuchan la música y cuando ésta se detiene, cada quien trata de ganar un lugar, la persona que no lo logre, queda eliminada. Para hacer más rápida la formación de equipos se puede retirar más de una silla cada vez.

GANAR OBJETOS

Se coloca un número de objetos igual al número de participantes, todos bailan alrededor de los objetos y cuando para la música, cada quien trata de ganar un objeto, quienes no alcanzan a coger ninguno quedan eliminados y van formando equipos.

LOS MÚLTIPLOS

Los integrantes del grupo se colocan en un círculo y se les dice que cada uno va a pronunciar en voz alta el número que le vaya correspondiendo en la serie, pero que los múltiplos de un número determinado no se pueden pronunciar y en lugar de ello se dice ¡pum! cada vez que aparezca un múltiplo del número dado.

EL SOMBRERO BAILARÍN

Se colocan los integrantes del grupo en un círculo y mientras la música está tocando se van poniendo en la cabeza un sombrero y dan un giro completo con el sombrero puesto antes de pasarlo al siguiente compañero, va quedando eliminado quien tenga el sombrero cuando la música se detiene.

Para hacer más rápida la eliminación se pueden utilizar dos o más sombreros.

LAS ESTATUAS

Se pone música y todos bailan, pero cuando la música se detiene todos deben de quedar inmóviles parados sobre un pie, se van eliminando las personas que se apoyen en el otro pie o que hagan un movimiento notable.

ANEXOS

1. Ejemplos de planeaciones

En algunos talleres que hemos coordinado sobre diseño de situaciones didácticas por competencias, los docentes han realizados productos muy interesantes que quisiéramos compartir a través de este libro.

<table>
<tr><td colspan="3">Datos institucionales
Curso: el sujeto y su formación profesional como docente</td></tr>
<tr><td>Competencias genéricas
Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y toma de decisiones.
Aprende de manera permanente.
Aplica sus habilidades comunicativas a diferentes contexto .
Emplea las tecnologías de la Información y la comunicación.</td><td>Competencias específicas (Profesionales)
Emplea las tecnologías de la Información y la comunicación.
Como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje.</td><td>Competencias disciplinares
(Profesionales)
Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Segmento curricular
EL SUJETO, RELATO AUTOOBIOGRÁFICO Y SU ELECCIÓN PROFESIONAL

Unidad de Aprendizaje I
Tema: Elección profesional e identidad narrativa</td></tr>
<tr><td colspan="3">Nombre de la actividad
“Nace una estrella docente”</td></tr>
<tr><td colspan="3">Propósito de la actividad
Exponer en equipos a través de un video los momentos significativos que fueron determinantes que les permitieron elegir la profesión docente, aplicando su competencia comunicativa y creatividad con el uso de las tics.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Procedimiento</td></tr>
<tr><td>Inicio</td><td>Desarrollo</td><td>Cierre</td></tr>
<tr><td>El maestro narra su experiencia de vida sobre su elección docente.
Solicita a los estudiantes elaborar un video que dure en</td><td>Los alumnos desarrollarán la actividad bajo la supervisión del docente como se les explicó
Elaborar el guión a partir</td><td>El equipo va a dar a conocer su producto.
La exposición tiene que centrarse en dar a conocer como se</td></tr>
</table>

su presentación de dos a cinco minutos máximo, sobre su elección personal al elegir su profesión docente, el cual será elaborado en una hora. Criterios de exigencia (indicadores): **De producto**. Presenta el video en tiempo y forma. Expone sus conclusiones de forma clara y coherente, la información presentada está sustentada en sus historias de vida. **PROCESO**: consulta en fuentes de información. Delega funciones y roles para cada miembro del equipo. Trabaja de manera colaborativa. Muestra satisfacción por el logro obtenido.	de sus historias de vida personales. Buscar información Sobre la elaboración del video a partir de diversas fuentes de información Realizar el video.	organizaron, donde buscaron información, qué se les dificultó Evaluación por parte del docente o por pate de otros equipos con herramientas de calificación cualitativa con una escala estimativa Retoma la palabra para puntualiza, retroalimentar y cerrar la actividad

Forma cualitativa de evaluación

Escala estimativa para la evaluación de un video didáctico.

Indicadores (motivos de evaluación)

indicador	Excelente	Muy buena	Buena	Regula
Logra el propósito de la actividad en general				
Evidencia documentación de fuentes de información.				
Muestra imágenes y textos adecuados				
Acompaña con banda sonora (voces, música, efectos).				
El guión muestra estructura y ritmo (guión claro secuenciación)				
Su planteamiento muestra interacción entre los elementos: técnicos,				

estéticos y expresivos.						
Genera motivación, es atractivo e interesante.						

PROCESO: consulta en fuentes de información. Delega funciones y roles para cada miembro del equipo. Trabaja de manera colaborativa. Muestra satisfacción por el logro obtenido.	**De producto** **De producto**. Presenta el video en tiempo y forma. Expone sus conclusiones de forma clara y coherente, la información presentada está sustentada en sus historias de vida.
Herramientas de calificación Escala estimativa	
Nivel de logro: Excelente,muy buena, buena, regular, deficiente. Con 4 excelente y tres muy bien se declara la competencia lograda	
Observaciones	

Datos generales de la institución		
Competencias genéricas: Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos	Competencias específicas Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos	Competencias disciplinares Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
DESCRIPCIÓN DEL SEGMENTO CURRICULAR A DESARROLLAR Bloque II Problemática de la profesión docente: un acercamiento a sus dimensiones Tema: La construcción social, cultural e histórica del docente imaginarios y cualidades de la profesión docente.		
Nombre de la actividad a desarrollar "El drama de ser docente"		
Propósito de la actividad: que los alumnos apliquen sus habilidades comunicativas mediante la dramatización para que comprendan de manera clara y precisa la construcción social, cultural e histórica de la docencia partiendo de imaginarios y cualidades de la profesión docente.		
PROCEDIMIENTO		

<table>
<tr>
<td>Inicio:
El docente narra su autobiografía profesional y plantea algunas situaciones problemáticas que se viven en la docencia sustentada en algunos autores.
Organizar al grupo en equipos heterogéneos con el juego: “Acitrón”

Vamos a organizar una dramatización en equipo con los criterios de exigencia considerados en la planeación
i. Tienen una hora para organizar, elaborar el guión teatral y presentar la dramatización.
ii. Participarán todos los integrantes del equipo en la organización y en la presentación
- La dramatización reflejará la información recuperada con relación a los ámbitos social, cultural e histórica del docente imaginarios y cualidades de la profesión docente.
iii. Se valorará la creatividad de la dramatización</td>
<td>Desarrollo:
Los estudiantes organizaran y presentaran su dramatización con el acompañamiento del docente.</td>
<td>Cierre:
El maestro evaluará cualitativamente a través de la escala estimativa como herramienta de calificación.</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="3">Forma cualitativa de evaluación: Dramatización</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">De proceso
• Presenta el producto en tiempo y forma
• Colabora con sus compañeros en la organización y presentación de la dramatización.
• Cumple con las especificaciones de la elaboración de la dramatización
• Consulta fuentes de información especializada
• Hace uso de los recursos histriónicos
• Muestra satisfacción al trabajar</td>
<td>De producto
• Logra el propósito del guión teatral con eficacia.
• Destacan la construcción, social, cultural e histórica de la profesión docente.
• Evidencia documentación y fuentes de consulta.
• La ambientación generada tiene carácter formativo.
• Genera motivación y resulta atractivo e interesante.</td>
</tr>
</table>

con sus compañeros de equipo.	

Herramienta de calificación: Escala estimativa

INDICADORES DE EVALUACIÓN	Exc.	Alta	Media	Baja
1. Presenta el producto en tiempo y forma				
2. Colabora con sus compañeros en la organización y presentación de la dramatización.				
3. Cumple con las especificaciones de la elaboración de la dramatización				
4. Consulta fuentes de información especializada.				
5. Hace uso de los recursos histriónicos.				
6. Muestra satisfacción al trabajar con sus compañeros de equipo.				
7. Logra el propósito del guión teatral con eficacia.				
8. Destacan la construcción, social, cultural e histórica de la profesión docente.				
9. Evidencia documentación y fuentes de consulta.				
10. La ambientación generada tiene carácter formativo.				
11. Genera motivación y resulta atractivo e interesante.				

Nivel de logro: TRES EXCELENTES, CINCO ALTAS, TRES CORRECTAS Y CERO BAJAS

Observaciones

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE NEZAHUALCÓYOTL
Organismo Público Descentralizado del Estado de México
División de Informática y Computación

Profesores: Gutiérrez Alarcón Pablo Julio, Rendón Núñez Lidia, Valadez Barrientos Claudia
Cuatrimestre: Quinto
Grupo: 51 y 52
Periodo: Septiembre – Diciembre 2011

Competencias genéricas	**Competencias específicas**	**Competencias disciplinares**
Análisis y síntesis, habilidades para la investigación básica, las capacidades individuales y las destrezas sociales, habilidades gerenciales	El alumno realizará una propuesta de solución de una situación polémica a través de un método de caso.	**Campo disciplinar:** Comunicación. **Disciplina:** lectura y expresión oral y escrita, ser analítico, coherente, hábil para indagar, sintetizar y comunicación verbal.
Descripción del segmento curricular a desarrollar: Carrera de TIC Sistemas Informáticos		
Nombre de la actividad a desarrollar: ¿Por qué me dejas por otra? o ¿porqué me cambiaste por otra?		
Propósito de la actividad: Proceso activo mediante el cual se movilicen: Conceptos, habilidades y sistemas de valores.		
Procedimiento		
Inicio • Formación de equipos • Presentación caso • Establecer tiempos • Explicar niveles de exigencia enfocado al planteamiento del caso • Conocimiento de resultados • Establecimiento de la herramienta de evaluación	**Desarrollo** 1. Análisis de caso. 2. Intercambio de puntos de vista 3. Búsqueda de información 4. Elaboración de conclusiones.	**Cierre** 1. Exposición de conclusiones
Forma cualitativa de evaluación: La técnica a evaluar será mediante el estudio de caso.		

INDICADORES	
De proceso • Muestras de satisfacción al trabajar en equipo. • Exponer puntos de vista con claridad y fluidez. • Señalamientos críticos frente a las opiniones e ideas expuestas por otros. • Tolerancia de los diferentes puntos de vista • Respeta reglas y turnos de participación. • Da evidencias de una preparación de conclusiones.	**De producto** • Las conclusiones muestran fiabilidad. • Existe coherencia en las conclusiones propuestas.
Herramienta de calificación: Lista de verificación, escala estimativa y rúbrica	
Nivel de logro: (revisar en cada instrumento)	
Observaciones: Se tiene planeada otra sesión de trabajo sobre el mismo tema, en donde se trabajara sobre los resultados obtenidos y servirá como nuevas propuestas de solución.	

Lista de Verificación

Indicador	Si	No
¿Participan activamente todos los integrantes del equipo en el análisis inicial del caso dado?		
¿Expresan puntos de vista bien fundamentados que ayudan a resolver la situación planteada?		
¿Defienden sus puntos de vista y opiniones con argumentos validos?		
¿Expresan sus ideas con claridad y fluidez al interior de sus equipos?		
¿Colaboran de manera activa en la búsqueda de soluciones?		
¿Consultan fuentes de información que ayuden a clarificar el caso analizado?		
¿Comunican ante el grupo el procedimiento seguido y los resultados obtenidos con claridad?		
Nivel de logro: 6 de 7 puntos – logrado. Menos de 6 – en proceso.		

Escala Estimativa

Indicadores Rangos de calidad: Regular, Bien, Muy Bien, Excelente Nivel de logro: tres en nivel E, tres en nivel MB y uno en nivel B	R	B	MB	E
Participación activa de todos los integrantes del equipo				
Exposición de puntos de vista bien fundamentados que ayudan a resolver la situación planteada.				
Defensa de puntos de vista y opiniones con argumentos definidos claramente.				
Exposición de ideas con claridad y fluidez al interior del equipo.				
Colaboración activa para plantear soluciones.				
Consulta de fuentes de información sobre el caso.				
Comunicación del grupo durante la obtención de resultados.				

Rúbrica

Indicadores	Niveles de desempeño			
	1 Bronce	2 Plata	3 Oro	4 Platino
Participación activa de todos los integrantes del equipo	poca actividad en sus integrantes	Participación regular de los integrantes	Participación activa de todos los integrantes	Excelente participación de todos los integrantes
Defensa de puntos de vista y opiniones con argumentos definidos claramente.	Material poco creativo, trillado, repetitivo, fusilado, copy paste	Material poco original manipulable, nada fuera de lo común	Material creativo, original, laborado, susceptible de mejora.	Material creativo, impacta al grupo, vistoso, original, innovador, muestra un plus creativo
Exposición de ideas con claridad y fluidez al fundamentadas en el caso a resolver	Expone y se apoya en texto, poca claridad poca fluidez	Expone, se apoya en sus materiales elaborados	Muestra claridad y fluidez al exponer, todavía mejorable	Expone con dominio, capta la atención del grupo y agrega plus
Consulta de fuentes de información sobre el caso.	pocas fuentes de información consultadas	Consultan fuentes de información, pero no las adecuadas	Consultan fuentes adecuadas y fiables	Consultan fuentes adecuadas y fiables con un plus
Entrega de los resultados obtenidos	Presentan resultados obtenidos incompletos y fuera de tiempo.	Presentan los resultados obtenidos en tiempo pero no en forma.	Presentan los resultados obtenidos en tiempo, pero pobre en algunos rubros.	Presentan resultados obtenidos completos en tiempo y forma, con contenido destacado y nada que agregar.
16 ptos. o mas = ☺ Competencia lograda				

2. Ejemplos de herramientas de calificación

Una de las mayores dificultades que en ocasiones tienen los docentes es la elaboración de herramientas de calificación para evaluar de manera cualitativa algunos productos, a continuación se ofrecen algunos ejemplos que se han recopilado en talleres que hemos coordinado.

Lista de verificación para la estrategia "Método de caso"

INDICADOR	**SI**	**NO**
¿Participan activamente todos los integrantes del equipo en el análisis inicial del caso?		
¿Expresan puntos de vista bien fundamentados que ayuden a resolver la situación planteada?		
¿Defienden sus puntos de vista y opiniones con argumentos válidos?		
¿Expresan sus ideas con claridad y fluidez al interior de los equipos?		
¿Colaboran de manera activa en la búsqueda de soluciones?		
¿Consultan fuentes de información que ayuden a clarificar el caso analizado?		
¿Comunican ante el grupo el procedimiento seguido y los resultados obtenidos con claridad?		
¿Presentaron la exposición del modelo base de datos en tiempo y forma?		
¿La exposición del modelo base de datos contempla todos los elementos solicitados?		
NIVEL DE LOGRO: Cumplió con 7/9 indicadores		

Lista de verificación para un mapa conceptual

FACTORES DE EVALUACIÓN	SI	NO
COLABORA CON SUS COMPANEROS PARA EL DISENO Y ELABORACION DEL MAPA CONCEPTUAL		
APORTA IDEAS SOBRE LA DISPOSICION Y JERARQUIZACION DE CONCEPTOS, ASI COMO EN LA DEFINICION DEL TIPO DE ENLACE QUE RELACIONA LOS CONCEPTOS UTILIZADOS		
MUESTRA SATISFACCION AL TRABAJR CON SU COMPANERO O SU EQUIPO		
EN EL MAPA CONCEPTUAL SE IDENTIFICAN LOS CONCEPTOS CLAVE DEL CONTENIDO QUE SE ESTA REPRESENTANDO		
EL CONCEPTO PRINCIPAL ESTA COLOCADO EN LA PARTE		

SUPERIOR Y A PARTIR DE ESTE SE DERIVAN LOS CONCEPTOS SECUNDARIOS JERARQUIZADOS SEGÚN SU NIVEL DE GENERALIZACION		
TODOS LOS CONCEPTOS ESTAN ESCRITOS CON MAYUSCULAS		
LOS CONCEPTOS ESTAN CONECTADOS CON PALABRAS DE ENLACE ESCRITAS CON LETRA MINUSCULA EN MEDIO DE DOS LINEAS QUE INDICAN LA DIRECCION DE LA PROPOSICION		
MANEJO OLOR AGRADABLES		
MANEJO DE COLOR ATRACTIVOS		
MANEJO DE TEXTURA CREATIVA		

Lista de verificación para evaluar un cartel

INDICADORES	SI	NO
1. Se utilizan al menos tres fuentes de información		
2. Reparten equitativamente las actividades		
3. Participan colaborativamente		
4. Entregan en tiempo y forma el reporte de investigación		
5. Llevan a cabo estrategias para solucionar las problemáticas surgidas durante el proceso de la actividad.		
6. Entregan en tiempo y forma el cartel		
7. Muestran con claridad el mensaje		
8. Logran atraer la atención del grupo		
9. Incluyen los elementos requeridos (imágenes y texto)		
10. Muestran el tamaño establecido del cartel		
Nivel de logro: 8/10		
No deben faltar: 1, 4, 6 y 8		

Escalas estimativas para exposición oral

Escala Estimativa				
Exposicion Oral				
Indicador	Rango de Calidad			
	R	B	MB	E
1. Se presentó la exposición en fecha establecida				
2. Se explicó en forma sencilla y coherente				
3. Expusieron todos los integrantes del equipo				
4. Quedaron claros los puntos más importantes del tema				
5. Se desarrolló un cuestionario de preguntas acerca del tema				
6. Mostraron dominio del tema durante la exposición				
7. Todos los participantes se integraron al trabajo en equipo				
8. Desarrollaron el tema con material didáctico				
9. Se mostro interés del grupo por la exposición				
10. Se logro el objetivo de la exposición				
8 con MB y 2 con B				

INDICADORES	No competente	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
Presentación del alumno					
Material Didáctico					
Dominio del tema					
Contenido del tema individual					
Fluidez de expresión y explicación del tema					
Aclaración de dudas de exposición					
Interés del grupo					
Organización del Equipo					
Contenido General del tema					

RUBRICA PARA CALIFICAR UN MAPA MENTAL			
INDICADORES	**NIVEL 1 (ROJO)**	**NIVEL 2 (AMARILLO)**	**Nivel 3 (VERDE)**
Entrega el mapa mental en el tiempo establecido.	Entregan el mapa mental después de la fecha acordada o no lo entrega.	La entrega es poco tiempo después de lo acordado.	El mapa mental se entrega en el tiempo establecido o antes.
Colabora con sus compañeros para el diseño y elaboración del producto	Colaboran solo uno o dos integrantes del equipo en el diseño y elaboración del mapa mental	Colaboran tres integrantes del equipo en el diseño y elaboración del mapa mental	Colaboran todos integrantes del equipo en el diseño y elaboración del mapa mental
Entrega el mapa mental en el tiempo establecido.	Entregan el mapa mental después de la fecha acordada o no lo entrega.	La entrega es poco tiempo después de lo acordado.	El mapa mental se entrega en el tiempo establecido o antes.
El mapa mental contiene los temas dados a conocer con anticipación.	El mapa carece de dos o más temas que debe contener de manera obligatoria.	El mapa mental entregado no contiene uno de los temas solicitados.	El mapa mental se apega estrictamente a los temas dados a conocer previamente.
Los principales temas contiene una imagen irradian la imagen central de forma ramificada.	El mapa carece de dos o más temas con imagen ramificada que debe contener de manera obligatoria.	El mapa mental entregado no contiene uno de los temas con imagen ramificada solicitados.	El mapa mental se apega estrictamente a los temas con imagen ramificada dados a conocer previamente.
Las ramas tienen una imagen y una palabra clave sobre la línea asociada	El mapa conceptual carece de dos o más temas con imagen y una palabra clave sobre la línea asociada .	El mapa mental entregado no contiene uno de los temas con imagen y una palabra clave sobre la línea asociada ramificada solicitados.	El mapa mental se apega estrictamente a los temas con imagen r y una palabra clave sobre la línea asociada.
Explicación ante el grupo del contenido del mapa mental.	La explicación dada al grupo es confusa y no corresponde al contenido del mapa mental.	Hay correspondencia entre lo expresado y el contenido en el mapa pero no hay claridad en el contenido completo.	Lo explicado es congruente con lo representado en el mapa mental y hay claridad y fluidez en la expresión.

3. Verbos operativos y niveles taxonómicos

CATEGORIA	VERBOS OPERATIVOS Y PALABRAS INDICADORAS
CONOCIMIENTO	Define, lista, rotula, nombra, identifica, repite, quién, qué, cuando, donde, cuenta, describe, recoge, examina, tabula, cita.
COMPRENSIÓN	Predice, asocia, estima, diferencia, extiende, resume, describe, interpreta, discute, extiende, contrasta, distingue, explica, parafrasea, ilustra, compara
APLICACIÓN	Aplica, demuestra, completa, ilustra, muestra, examina, modifica, relata, cambia, clasifica, experimenta, descubre, usa, computa, resuelve, construye, calcula
ANALISIS	Separa, ordena, explica, conecta, divide, compara, selecciona, explica, infiere, arregla, clasifica, analiza, categoriza, compara, contrasta, separa
SINTESIS	Combina, integra, reordena, substituye, planea, crea, diseña, inventa, que pasa si?, prepara, generaliza, compone, modifica, diseña, plantea hipótesis, inventa, desarrolla, formula, reescribe
EVALUACIÓN	Decide, establece, gradación, prueba, mide, recomienda, juzga, explica, compara, suma, valora, critica, justifica, discrimina, apoya, convence, concluye, selecciona, establece rangos, predice, argumenta

4. Glosario de términos relacionados con las competencias

Competencia: (Definición operativa para el aula) Frente a una necesidad, es la capacitad del individuo para movilizar sus recursos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en una sola exhibición, que la resuelva en términos de un criterio de calidad previamente definido y a través de indicadores evaluables.

Competencias docentes genéricas: son aquellas que caracterizan al profesor enfocado en la calidad, eficiencia y eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje y de su gestión educativa, competencias, de las que no hay duda de su pertinencia, éstas son:

- ***Competencia Académica*** . Implican el dominio de su campo de ejercicio profesional, de sus herramientas de trabajo de la normatividad que sustenta su entorno y su desempeño, requiere del tratamiento sistémico de las categorías; objetivo, contenido, método, medios, formas de enseñanza y la evaluación como un importante control de este sistema, dominio de los contenidos propios de su asignatura.
- ***Competencia organizativa***. Dominio de habilidades, actitudes y estrategias relacionadas con la planificación, organización, ejecución y control de las acciones académicas pedagógicas y didácticas involucradas en la formación del que aprende. Visualizar de manera esquemática las acciones y tareas

- ***Competencia didáctica.*** Implica la concreción en la práctica educativa de los aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que subyacen en el hacer docente cotidiano. Se formaliza a través de los repertorios procedimentales con que cada docente aborda los contenidos y construye escenarios facilitadores para que los educandos tengan acceso al aprendizaje de manera significativa. En términos generales podemos entender al dominio didáctico como el brazo ejecutor de la pedagogía.
- ***Competencia comunicativa****.- para la expresión oral, escrita y* desempeñarse de manera asertiva, conciliando intereses y fomentando la expresión respetuosa de ideas, posturas, emociones e intereses, en su grupo y entre el claustro de profesores.
- ***Competencia integradora****.* Manejo de los componentes personales y no personales del proceso grupal, actitudes flexibles hacia la diversidad, aceptación de las diferencias, propiciar la inclusión y no la exclusión, comprensión del proceso en su dimensión humana, y su valoración como un proceso multidireccional (relación alumno-profesor, colegas- directivos, comunidad escolar en general).

Reciben el nombre de genéricas debido a que todo docente las debe poseer independientemente del grado que atienda, nivel o modalidad en que realice su labor o asignatura que imparta, son dominios que todo maestro debe poseer para poder afirmar que estamos frente a un maestro verdaderamente competente.

Diseño de situaciones didácticas por competencias: Es el proceso mediante el cual el docente convierte los contenidos curriculares del programa en situaciones concretas que tienen esencialmente tres características: promover la construcción social del conocimiento, son retadoras y se desarrollan fuera de pupitre con criterios de exigencia claramente definidos y se socializan, se comunican y defienden. Es un acto que requiere de iniciativa y creatividad por parte del docente y para ello debe considerar elementos del contexto, características de los educandos, recursos disponibles etc.

Estándar en la educación por competencias

El estándar es un rango exigible de calidad en un proceso, un desempeño, una producción, una ejecución. Este rango se delimita en un continuo, si hablamos de calidad, desde la calidad más baja, hasta la más alta posible, el rango aceptable se marca con un valor mínimo y un valor máximo, se designará dentro del estándar todo lo que caiga dentro de ese rango.

Calidad estándar

. _____.____.____.

Punto más bajo de calidad rango aceptable de calidad punto máximo de calidad

| minimo **del indicador** máximo |

transparencia estándar

. _____.____.____.

Punto más bajo de calidad rango aceptable de calidad punto máximo de calidad

| minimo del indicador máximo |

Los estándares de calidad determinan el nivel mínimo y máximo aceptable para un indicador de evaluación previamente definido. Un estándar no es una cifra, no es un punto, no es una línea.

Si el valor del indicador se encuentra dentro del rango, significa que estamos cumpliendo con el criterio de calidad que habíamos definido y que estamos cumpliendo con nuestro objetivo, dentro de lo que se esperaba obtener. Si, por el contrario, estamos por debajo del rango significa que no cumplimos nuestro compromiso de calidad y deberemos actuar en consecuencia, para alcanzarlo o si estamos por encima, seguramente habrá que redefinirlo siempre hacia niveles más altos, de más alta expectativa.

El estándar, por consiguiente, determina el mínimo nivel que comprometería la calidad de ese proceso. Por debajo del estándar la práctica (producto o servicio) no reúne calidad suficiente, para declarar lograda una competencia, una prueba, un desempeño, una ejecución.

Estándares para la educación básica constituyen una propuesta para impulsar procesos de mejora académica continua en todas las escuelas de México. Se les ha formulado, sometido a validación y legitimación social de acuerdo a cinco atributos básicos:

a) **Claros.** Todos los involucrados del sistema educativo necesitan conocer a dónde se dirigen, qué metas tienen que alcanzar y cómo deben alcanzarlas. Los alumnos necesitan esa claridad para saber qué se espera de ellos y de qué manera deben producir evidencias

de que han aprendido. Consideramos que la predictibilidad de los criterios de evaluación deben ser preponderantes para que las mediciones tengan sentido para actuar sobre ellos.

b) **Asequibles.** Los referentes se proponen para todas las escuelas con el propósito de que sean alcanzables para todos los alumnos (en el caso de los referentes curriculares), independientemente de su contexto y escuela; así como para un alto porcentaje de docentes y colectivos escolares (si no es el caso se sugieren procesos de ajuste para que sean apropiados a situaciones específicas). De ninguna manera se trata de homogenizar (o estandarizar) la operación de la educación básica en el sentido que se quiere que todas las escuelas funcionen igual. Es claro que se reconoce la especificidad del trabajo docente y de la singularidad de cada escuela.

c) **Articulados.** Los actores básicos de la educación son los alumnos, docentes, padres de familia, directivos y autoridades del sistema educativo. Todos ellos requieren de criterios para formular juicios sobre el mérito o valor de las acciones que desarrollan de manera cotidiana. Los estándares deben ser de uso intensivo para todos los involucrados en la tarea educativa. Los docentes los podrán usar para la planificación de sus lecciones, el desarrollo de mejores estrategias de enseñanza y en la participación de colectivos docentes más comprometidos y eficientes; los padres de familia en la identificación de cómo apoyar el aprendizaje de sus hijos al saber qué se les solicita en la escuela aprender a sus hijas e hijos; los directivos para el ejercicio de liderazgos académicos basados en la

comunicación y confianza; los alumnos, como centro vital de todo el proceso, tendrá más oportunidades de avanzar en su aprendizaje al conocer qué se espera de ellos, así como al contribuir a mejorar su escuela al expresar su valoración de la escuela.

Evaluación: es un proceso destinado a obtener información sobre un fenómeno, sujeto u objeto; emitir juicios de valor al respecto y, con base en ellos tomar decisiones, de preferencia, tendientes a la mejora de lo que se evalúa. Esta definición genérica se puede aplicar a cualquier situación, ya educativa o bien del aprendizaje, de las competencias, u otros componentes del sistema social-económico-político en el que nos desarrollamos.

Evaluación educativa: proceso que implica también la obtención de información, a través de instrumentos (encuestas, inventarios, cuestionarios, pruebas, entre otros), la emisión de juicios una vez procesada la información y la consecuente toma de decisiones tendientes a la mejora de los procesos y servicios.

Evaluación del aprendizaje: Se define también como un proceso funcional, sistemático, continuo, integral, orientador y cooperativo, que implica la obtención de información, sobre el logro de los objetivos curriculares o programáticos por parte del estudiante*;* que se enjuicia o valora con parámetros previamente establecidos en el plan curricular o programa de estudio para llegar a una toma de decisiones educativas tales como la acreditación, titulación, nivelación pedagógica, medidas remediales,

ingreso que tiendan a una mejora del proceso mismo de la *enseñanza y el aprendizaje*

Evaluación de las competencias es la recopilación de información, sobre la manera en que el estudiante evidencia la movilización conceptual, procedimental y actitudinal a través de desempeños, observables, referidos al programa o plan curricular, para que se emitan juicios valorativos sobre dichas evidencias y se tomen decisiones educativas al respecto.

La evaluación de competencias requiere de instrumentos cualitativos acordes con los desempeños requeridos por el programa de estudios, así como una exacta definición de los indicadores que evidencian estos desempeños y no solamente los que corresponden a la esfera conceptual. Es necesario, conocer y dominar una gama de instrumentos y herramientas cualitativos, para lograr evaluar verdaderamente las competencias.

Formas o instrumentos de evaluación cualitativa: Son todas aquellas estrategias, recursos y medios, a través de los cuales los educandos desarrollan y/o evidencian la movilización de sus conceptos, procedimientos y actitudes al resolver una situación didáctica planteada por el maestro. Entre las formas e instrumentos más conocidos y usados en las aulas se encuentran: el portafolio de evidencias, el mapa conceptual, el mapa mental, el debate, la dramatización, el periódico o noticiero escolar, el proyecto, el método de caso y el Aprendizaje Basado en Problemas entre otros.

Herramientas de calificación: Son el medio a través del cual se evalúa el logro de una o más competencias y/o sus componentes. Las más conocidas y utilizadas son tres: La lista de verificación, la escala estimativa y la rúbrica. Ninguna de las tres tiene vida propia, existen y cobran sentido cuando se les utiliza para evaluar un producto logrado por medio de alguno de los instrumentos de evaluación pues lo que califica precisamente es el nivel de logro de los criterios de exigencia que se solicitaron a los alumnos cuando se les planteó la actividad. Dichos criterios de calidad o exigencia se conviertes en indicadores de evaluación.

Indicadores de evaluación: Los indicadores se definen como aquéllos criterios de calidad y exigencia, que deben estar evidenciados en la competencia, al ejecutarla. Así, el indicador debe dar cuenta de la presencia o ausencia de la competencia en términos del dominio conceptual, del dominio procedimental y del dominio actitudinal que se espera observar en la ejecución.

Necesidad: Es una carencia que ocasiona un desequilibro que varía en relación directa con la falta del satisfactor. Hay necesidades de déficit y de autorrealización.

Necesidades educativas: De acuerdo a la escala de A. Maslow, son de tipo social como la necesidad de pertenencia, aceptación, participación, de logro, reconocimiento etc. de ahí que es especialmente importante tomar en cuenta este aspecto para buscar que en el diseño de situaciones didácticas se favorezca el que los individuos interactúen con otros y

consigan a través de dicha relación la obtención de los satisfactores que requieren, para ello es indispensable que el docente haga planteamientos retadores a fin de que los educandos se organicen, busquen y movilicen sus recursos para solucionar sus problemas mediante la colaboración con otros

BIBLOGRAFIA

FROLA Ruiz H. Patricia. (2011) Maestros competentes a través de la planeación y la evaluación. Trillas. México.

FROLA Patricia y Jesús Velásquez. (2011) Desarrollo de las competencias docentes a partir de trayectos formativos. CIECI. México.

_ (2011) Estrategias didácticas por competencias. CIECI. México.

_ (2011) Creatividad en los equipos. ACICATE, un método lúdico para su desarrollo. CIECI México.

_ (2011) Competencias docentes para la evaluación cuantitativa del aprendizaje. CIECI. México.

GONZALEZ, M. V. y González, T. R. **"**Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria" Cuba. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de la Habana.

SAVATER Fernando. (2004) "El valor de educar" Ariel, Barcelona.

VELASQUEZ Navarro José de Jesús. (2010) El desarrollo de competencias con juegos. Trillas. México.

ZAVALA Antoni, Laia Arnau (2008) "Cómo aprender y enseñar competencias". España. Graó.

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

PATRICIA FROLA RUIZ patyfrola@hotmail.com	**JESUS VELÁSQIUEZ NAVARRO** josedejesusvelasquez@gmail.com
Directora del Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional CIECI, S.C. Certificada por la Universidad de Harvard – OCDE y SEP como *líder en reformas educativas* , área s de profesionalización, formación continua y evaluación del desempeño docente en 2010 Ex -becaria del Gobierno de Canadá en la Universidad de Toronto, para estudios en evaluación e integración educativa. Ponente en foros nacionales e internacionales sobre los nuevos modelos por competencias, diversidad y servicios educativos incluyentes en: Portland, Toronto, La Habana, Costa Rica, Guatemala. Consultora y capacitadora de la Dirección General de Servicios Educativos en el DF para la Reforma Integral de Educación Básica Autora de 12 libros sobre inclusión, desarrollo de competencias y evaluación del aprendizaje.	Director de Regiones y Proyectos especiales del Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional. CIECI S.C. Licenciado en Educación Básica Licenciado en Ciencias Sociales Maestro en Educación con Intervención en la Práctica Educativa. Diplomado en Creatividad Aplicada a la Educación. Diplomado en Desarrollo de Competencias para la Educación Media Superior y Superior Catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional (1999-2004) Diseñador del plan de estudios de la Maestría en Educación Emprendedora y del Doctorado en Competencias Docentes Ponente en países latinoamericanos (Ecuador, Colombia, Bolivia) de temas relacionados con la Lúdica, la creatividad y la educación por competencias. Autor de 10 libros sobre ambientes de aprendizaje, educación por competencias, lúdica y creatividad.